



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

educere

La Revista Venezolana de Educación

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



El PPAD-ULA, dedica esta edición a la Escuela de Educación
en su LXV Aniversario



educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Septiembre-Diciembre 2024

Año 28 / Número 91

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
La revista más descargada de Venezuela y una de las más consultadas del subcontinente americano.
La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de América Latina 2004-2015
La revista de educación más consultada en REDALYC México, 2007-2010
Condecoración de la Orden Dr. Rafael Chuecos Paglioli en su Primera Clase, otorgada por el Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes. Abril, 2018.

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> • +58 414 746 6055

Universidad de Los Andes.

Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

Consejo editorial

Rubén Blandria	Universidad de Los Andes. Venezuela
Wilbert Suescum	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Rosario Ramírez	Universidad Pedagógica Libertador. Rubio, Venezuela.
Nerio Vilchez	Universidad del Zulia. Venezuela.
Diego Rojas	Universidad Experimental de Guayana. Venezuela.
Ángel Antúnez	Universidad Politécnica Territorial de Mérida, Venezuela.
Myriam Anzola	Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Caracas-Venezuela
Eduardo Campechano	Universidad Centro Occidental "Lizandro Alvarado". Venezuela
José Matías Albarrán	Universidad de Los Andes. 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 Central del Valle del Cauca. Tuluá. UCEVA. 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 Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Caracas-Venezuela
Martín Andonegui.	Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez" UPTM.
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.

©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)

Teléfonos: +58 274 2401870

+58 414 7466065

Dirección Web

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

www.redalyc.com

Correo Electrónico

revista.venezolana.educere@gmail.com

con copia a:

rivaspj12@gmail.com



@revista.educere



@EducereRevista



[educere.revistaeducacion](https://www.facebook.com/educere.revistaeducacion)

*Quien no se prepara para el éxito
está listo para el fracaso.*

Anónimo

*He who does not prepare for success
is ready for failure.*

Anonymous



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

Septiembre-Diciembre 2024

Año 28 / Número 91

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
Wilmer López González.	Universidad Nacional de Educación. Ecuador
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.
Lizabel Rubiano.	Universidad de Carabobo.
Walter Beyer.	Universidad Nacional Abierta.
Amado Moreno.	Universidad de Los Andes. Mérida
Miriam Anzola.	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
Alirio Lopresti.	Universidad de Los Andes. Mérida
Ali López Bohorquez.	Universidad de Los Andes. Mérida
Rosalba M. Bortone Di Muro.	Universidad Nacional Experimental del Táchira
Yadira Albornoz.	Escuela Municipal Benito Canónigo. Guarenas

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 Sarria.	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
Wilmer Orlando López	Universidad Nacional de Educación. UNEA. Ecuador
Pascual Mora	Universidad de Cundinamarca. República de Colombia

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 Balbi Cañas, Iván Cañas y Modesta

Imagen Portada Marco Melgrati
kgalovic@surrealismo.word/

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 Chess Briseño Brasil.
Nahirina. Zambrano Uzcátegui
Escuela de Idiomas. ULA
+58 274 2401777

Traducciones del Portugués Yhana Milagros Riobueno Gozález
ghanariobueno@gmail.com

Índices, registros y directorios

- *Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997 - 2023*
- *Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001 - 2024*
- *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 - 2024*
- *ISSUE. Base electrónica de datos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. 2008 - 2024*
- *Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004 - 2024*
- *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 - 2024*
- *Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006 - 2024*
- *Scientific Electronic Librery Online. SciELO. Venezuela. Nov. 2006 - 2010*
- *Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006 - 2024*
- *Índice de Revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 2024*
- *Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca. 2007 - 2024*
- *Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social www.gerenciasocial.org.ve. 2008 - 2024*

Distribución y canje Red de Ediciones Impresas PPAD. ULA - Educere.

Fondo de Contribuciones Voluntarias con Educere Ángel Antúnez
Miriam Anzola
Armando Zambrano Leal
Armando Santiago Rivera
Rubén Belandria
Tulio Carrillo
Chess Briceño
Amado Moreno

Elizabel Rubiano
Roberto Rondón Morales
Diego Rojas Ajmad
Norys Rondón
Dante Pino Pascucci
Fredy González
Óscar Morales
Pedro Rivas.

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.

Septiembre-Diciembre 2024

Año 28 / Número 91

Mérida - Venezuela

educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Contenido

editorial

EDUCERE: LA BIBLIOTECA DE BOLSILLO DEL MAGISTERIO DE VENEZUELA Y DE AMÉRICA HISPANA

Educere: a new issue of the Venezuelan and Latin American teachers' pocket library

621-625

Pedro José Rivas

Director y editor



FONDO DE CONTRIBUCIONES VOLUNTARIAS CON EDUCERE, LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN

Voluntary Contributions Fund with Educere, the venezuelan magazine of education

627-629

Grupo de amigos solidarios con Educere, la revista venezolana de educación

Group of friends in solidarity with Educere, the venezuelan education magazine



NARRATIVAS DEL LIENZO DE LA GUERRA EN LOS TRAZOS DE NIÑOS COLOMBIANOS

Narratives of the canvas of war in the strokes of Colombian children

Steve Fernando Pedraza Vargas¹, Edgar Armando Urrego Rodríguez², Aribel Contreras Suárez³

631-649

¹Universidad Santo Tomás. Facultad de Psicología. Bogotá-República de Colombia. ²Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Facultad Comunicación Audiovisual. Medellín Departamento de Antioquia. República de Colombia. ³Universidad Iberoamérica de México. Licenciatura en Negocios Globales y Enlace de Internacionalización. México D.C.-México

VIOLENCIA ESCOLAR, UN MÉTODO Y PROPUESTA CONCEPTUAL

School violence: a method and concept proposal

651-662

José Francisco Alanís Jiménez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuernavaca estado de Morelos. México

ESTRATEGIAS GERENCIALES UTILIZADAS POR LOS DIRECTIVOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MÉRIDA-VENEZUELA

Managerial strategies used by the principals on the educative institutions in Venezuela-Merida city

663-684

Lucy Enriqueta Quintero Alarcón

Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Sociología y Antropología. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

EL MÉTODO DEL AULA INVERTIDA, CLASE DE MATEMÁTICAS. PROPUESTA PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS

The flipped classroom method in the math class. A science's didactics proposal

685-694

Maximiano G. Millan Guevara

Unidad Educativa privada Colegio San Agustín. Coordinación de Investigación y Formación. Universidad Bolivariana de Venezuela. Doctorando en Educación. Ciudad Ojeda estado Zulia. República Bolivariana de Venezuela

LA ESCUELA VIVE DE ILUSIONES II

The school lives on illusions II

695-702

Eliseo Cruz Aguilar

Universidad Casandoo. Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas. Oaxaca de Juárez, Oax., México

LA VIGENCIA DE ARISTÓTELES EN LA EDUCACIÓN MEXICANA CONTEMPORÁNEA

The validity of Aristotle in contemporary Mexican education

Jeannet Pérez Hernández

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. CSEIIO. Bachillerato Integral Comunitario No. 29 de Teotitlán del Valle. Oaxaca de Juárez, estado de Oaxaca - México

703-714

BREVE SEMBLANZA HISTÓRICA DEL SEMINARIO: "SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS" DE TRUJILLO-VENEZUELA

Brief historical review of the Seminary "Sagrado Corazón de Jesús de Trujillo - Venezuela"

Pbro. Julio César León Valero

Rector del Seminario Arquidiocesano San Buenaventura de Mérida. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

715-724

UNA MIRADA SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL ISLAM

A glance of Islamic Education

María Antonieta Muhammad Mejía

Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Doctorado en Educación. Estudiante. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

725-745

EL MARXISMO: SU INFLUENCIA CONTEMPORÁNEA EN EL DERECHO Y LA EDUCACIÓN

Marxism: its contemporary influence on law and education

Martha Barrios Guzmán

Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas (IISH). Oaxaca de Juárez, Oax., México

747-759

DISCUSIONES FENOMENOLÓGICAS. KANT, HEGEL, COMTE, BUNGE, HUSSERL Y HEIDEGGER

The Impact of artificial intelligence on education: Advances, challenges and future perspectives

José Tadeo Morales Carrillo

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Seminario Arquidiocesano de Valencia "Nuestra Señora del Socorro". Valencia estado Carabobo. República Bolivariana de Venezuela

761-774

EMPRENDIMIENTO ENMARCADO EN LOS SIETE OBJETIVOS PARA ACELERAR EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

Entrepreneurship in the 7 Objectives to accelerate the Transformation Process

Marcel Alejandro Doubront

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Núcleo Ciudad Bolívar estado Bolívar. Universidad Latinoamericana y del Caribe. Anaco estado Anzoátegui. República Bolivariana de Venezuela

775-784

PREPARACIÓN DEL ESTUDIANTE DE MEDICINA PARA PREVENIR EL PIE DIABÉTICO EN PACIENTES CON FACTORES DE RIESGO, DESDE LA ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD. SUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Medical student preparation to prevent the diabetic foot in patient with factors of risk, from the primary attention of health. Their theoretical foundations

José Luis Solís Licea¹, Hernán Fera Avila², Lissett Ponce de León Norniella¹

¹Hospital General Docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Universidad de Ciencias Médicas. Las Tunas, Cuba. ²Universidad de Las Tunas. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía. Provincia de Las Tunas - Cuba

785-800

REPOSICIONAMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA CUBANA, UNA NECESIDAD INAPLAZABLE

Repositioning of the school organization in the Cuban primary school, a need that cannot be postponed

Yudannys Cano Merino¹, Jorge Luis Reyes Izaguirre²

¹Universidad de Holguín. Doctoranda del Programa Gestión Organizacional. Provincia de Holguín. ²Dirección General de Educación Provincial. Provincia de Las Tunas-Cuba. ³Subdirección. Provincia de Las Tunas-Cuba

801-809

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DE LOS GERENTES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Emotional intelligence in the transformational leadership of managers of higher education institutions

David Tawary Hernández Contreras

Liceo los Ángeles, Palmira. Departamento del Valle del Cauca. Colombia. Doctorando de la Universidad Pedagógica Libertador. Mérida estado de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

811-822

LA DECADENCIA Y EL SILENCIO UNIVERSITARIOS. CAUSAS Y SOLUCIONES

University decadence and silence. Causes and solutions

Roberto Rondón Morales

Grupo Miradas Múltiples. Universidad de los Andes. Facultad de Medicina. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

823-851

UNA COMUNICACIÓN NO RACIALIZADA COMO URGENCIA EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Non-racialized communication as an urgency in the training of university students

Sarais Díaz Pérez, Clara de los Ángeles Guzmán Góngora, Yudenia Arias David

Universidad de Las Tunas. Departamento de Filosofía-Historia. Departamento de Filosofía. Provincia de Las Tunas, Cuba

853-861

ACCIONES METODOLÓGICAS PARA INTEGRAR LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITALES AL PROCESO FORMATIVO EN EL BACHILLERATO CUBANO

Methodological actions to integrate digital technological resources to the formative process in the Cuban baccalaureate

Guillermo Machado Martínez, Amaury del Río Boullón, Yisel Bárzaga Martínez, Yamila Silva del Rosario

Instituto Preuniversitario. Vocacional de Ciencias Exactas. Luis Urquiza Jorge. Departamento de Ciencias Exactas. Provincia de Las Tunas, Cuba

863-873

CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-FAMILIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

Pedagogical conception of the university-families relationship in the training of Pedagogy-Psychology professionals

Yuniela Comendador González, Lourdes Teresa Santiesteban Cecilio

Universidad de Las Tunas. Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía-Psicología. Provincia Las Tunas. Cuba

875-890



LAS NEUROCIENCIAS Y LA EDUCACIÓN. FUSIÓN DE DOS DISCURSOS EN UN PROPÓSITO, EL APRENDIZAJE. ENTREVISTA AL DR. RAFAEL ORLANDO LABRADOR PÉREZ

Neurosciences and Education. Fusion of two discourses into one purpose: the learning. Interview with Dr. Rafael Orlando Labrador Pérez

Rafael Orlando Labrador Pérez, Gusmary del Carmen Méndez Chacón (Entrevistadora)

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

891-896



LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA: DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA AL CURRÍCULO OCULTO DEL PAÍS

The crisis of Venezuelan education. From the Basic Education curriculum to the country's hidden curriculum

Pedro José Rivas

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

897-910



RAZONES POLÍTICAS PARA RECHAZAR UNA DECISIÓN JUDICIAL SOBRE LAS ELECCIONES UNIVERSITARIAS

Political reasons to reject a judicial decision on university elections. ULA - Venezuela

Grupo Miradas Múltiples

Universidad de los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

911-913



CARTA ABIERTA A LOS JÓVENES SOBRE LA TERCERA GUERRA MUNDIAL

Open letter to young people about the Third World War

Boaventura de Sousa Santos

Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra (Portugal) Universidad de Wisconsin-Madison (EE.UU.)

915-919



ÍNDICE RETROSPECTIVO EDUCERE - AÑO 2024

Pedro José Rivas

Director y editor

921-927

Secciones

SECCIONES

Sections

928-929

Normas Educere

**REQUERIMIENTOS MÍNIMOS EXIGIDOS A LOS ARTICULOS PARA SER ADMITIDOS
PREVIO ENVÍO AL ARBITRAJE.**

930-933

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

934-953

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

954-973

NORMAS PARA OS COLABORADORE

974-976

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

977-978

Educere: la biblioteca de bolsillo del magisterio de Venezuela y de América Hispana

editorial
educere

Educere: a new issue of the Venezuelan and Latin American teachers' pocket library

Pedro José Rivas

Director y editor

rivaspj12@gmail.com

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

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y educación

Universidad de Los Andes



*La adolescencia me embaucó,
la juventud me desvió
y la vejez me corrigió.*

En Seniles.

Francisco Petrarca. (1304-1374).

Poeta toscano del siglo XV.

Educere, la revista venezolana de educación es una publicación periódica cuatrimestral de acceso abierto de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes (ULA - Venezuela), cierra el Volumen No XXVIII del año 2024 publicando sesenta y nueve (69) documentos, de los cuales veintitrés (23) corresponden a la edición No 91 de septiembre-diciembre. Una cosecha importante de colaboraciones venidas del país y del mundo hispano-escritor.

Distintas plumas escriben diversas reflexiones sobre el fenómeno biocultural de la educación, propuestas didácticas, experiencias docentes e investigaciones sobre el quehacer escolar y académico universitario.

Diferentes enfoques teóricos se dan la mano para que el lector solace el pensamiento y ayude a conformar un imaginario pedagógico para afinar la mirada de la práctica educativa entrelazado con los múltiples contextos que habrán de resignificar el sentido y la significación del sujeto aprendiente en sus diferentes momentos del desarrollo evolutivo del ser humano.

Desde que Educere incursionó en el mundo del libro por allá en junio de 1997 y hasta hoy, lo ha hecho con responsabilidad y seriedad universitaria ofreciendo a sus millones de lectores manuscritos de interés educativo y pedagógico que en número superan los dos mil artículos. Es el recorrido de una gestión editorial hecho en

un poco más veintisiete años sin detén en el tiempo y superando barreras de todo tipo y obstáculos de diversos órdenes, tal camino le ha permitido establecerse al consolidar un espacio académico forjado por los lápices del magisterio nacional y el de fronteras lejanas.

Educere ha sido premiada en este año por sus colaboradores con el envío de noventa (90) artículos que han llegado para ser revisados y arbitrados sin que ésta haga llamados promocionales para las ediciones correspondientes. El promedio de envíos de solicitudes es de 1,73 artículos por semana. Este es un número considerablemente importante de manuscritos que contribuyen a mantener la línea editorial en vigencia renovada. Esta resultante hace posible publicar tres entregas cuatrimestrales y terminar o adelantar el primer fascículo del año siguiente.

Gracias al empeño de la dirección de Educere se da respuesta a cada colaboración enviada. No siempre lo recibido se admite, unas veces porque el contenido de la solicitud no es procedente, otras por el desapego con los requerimientos para admitir un artículo y el desconocimiento de las normas de la revista.

Igualmente, no son considerados para su publicación aquellos relatos académicos en los que prevalecen debilidades conceptuales, teóricas y técnicas o en aquellos que observan fragilidad e impericia con el acto escritural. Un artículo mínimamente debe estar acompasado con el rigor de la *sindéresis* y la gramática para que puedan comunicar y expresar el pensamiento del autor-es.

Las consideraciones anteriores son el producto de la revisión para admitir un artículo, que –a su vez– es el paso previo al arbitraje realizado por el sistema de doble ciego.

La edición No 91 de Educere la conforman veintitrés (23) documentos. Inicia el editorial suscrito y firmado por el director-editor de la revista, ocho (8) investigaciones, once (11) artículos generales sobre la educación, una (1) entrevista, una (1) conferencia, una (1) Carta institucional sobre las elecciones de ULA, y otra, la Carta Abierta a los jóvenes del mundo sobre la Tercera Guerra Mundial, escrita y publicada por el conocido sociólogo e intelectual portugués, Boaventura de Sousa Santos.

Este número estrena una nueva sección - ya anunciada en editoriales anteriores - que refiere a la creación de un mecanismo para ingresar aportes económicos denominado: *Fondo de Contribuciones Voluntarias de autores y amigos de la revista Educere*, cuyo propósito es recabar aportes para gestionar la aparición regular de sus tres ediciones anuales y gastos de mantenimiento técnico y logístico. En esta sección se informará la identidad de los autores solidarios, el monto en bolívares o dólares, el lugar de envío, las entidades bancarias, las cuentas utilizadas y la edición beneficiaria.

Se entiende que las contribuciones son estrictamente *voluntarias* y, en modo alguno, podrán calificarse como pagos por la publicación de un artículo, ya que esta práctica autofinanciera negaría la esencia de una publicación académica de acceso abierto perteneciente a una universidad pública.

Es menester recordar que Educere desde muchos años no percibe erogación institucional o gubernamental alguna, por tanto, ha buscado recursos para mantener activa y en total solvencia a una publicación académica de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de Universidad de Los Andes-Venezuela. Esta condición le prohíbe lucrarse, pero no le niega el derecho de buscar ingresos propios para mantener al día sin perder calidad y estatus a una revista institucional. La sobrevivencia editorial de Educere es un acto de resiliencia de su cuerpo y cabeza directiva.

Este último fascículo del año 2024 observa con plácemes la diversidad de países e instituciones de procedencia de sus veintitrés manuscritos; así Cuba se hace presente con cinco (5) participaciones; México con cuatro (4) participaciones, Colombia con dos (2) y Portugal con una (1). De Venezuela se cuentan doce colaboraciones, incluyendo el editorial, de éstos la Universidad de Los Andes proporcionó seis (6) artículos y de otras universidades e instituciones educativas nacionales, cuatro (4).

En esta orden de ideas, indicaremos la bio-data académica del corpus editorial identificada por países, instituciones, autores y títulos de los trabajos.

El aporte académico mexicano se manifiesta en los siguientes trabajos: *La violencia escolar: un método y propuesta conceptual II* de José Francisco Alanís Jiménez del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en Cuernavaca. *La escuela vive de ilusiones II* de Eliseo Cruz Aguilar, adscrito Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de la Universidad Casandoo de la Oaxaca de Juárez, Oax. Otros dos artículos filosóficos venidos de Oaxaca de Juárez, estado de Oaxaca despegan de los lápices de Jeannet Pérez Hernández y Martha Barrios Guzmán. El primero, *Vigencia de Aristóteles en la educación mexicana contemporánea* y el segundo, *El marxismo: su influencia contemporánea en el derecho y la educación*. Pérez Hernández labora en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca - CSEIIO y en el Bachillerato Integral Comunitario No. 29 de Teotitlán del Valle.

La presencia cubana en esta edición destaca por sus cinco manuscritos aprobados para esta edición: *Preparación del estudiante de Medicina para prevenir el pie diabético en pacientes con factores de riesgo, desde la atención primaria de salud. Sus Fundamentos teóricos*, escrito de forma multidisciplinaria por los profesores: José Luis Solís Licea, del Hospital General Docente Dr. Ernesto Guevara de la Serna de la Universidad de Ciencias Médicas en la Provincia de Las Tunas; Hernán Feria Avila de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Tunas; y Lisset Ponce de León Norniella del Hospital General Docente “Ernesto Guevara de la Serna” de la Universidad de Ciencias Médicas de la Provincia de Las Tunas. Una segunda contribución intitulada: *Una comunicación no racializada como urgencia en la formación del estudiante*, fue escrita por los profesores Sarais Díaz Pérez, Clara de los Ángeles Guzmán Góngora y Yudenia Arias David, de los Departamento de Filosofía-Historia y el Departamento de Filosofía de la Universidad de Las Tunas. Un tercer artículo: *Acciones metodológicas para integrar los recursos tecnológicos digitales al proceso formativo en el bachillerato cubano*, es de autoría colectiva de los investigadores, Guillermo Machado Martínez, Amaury del Río Boullón, Yisel Bárzaga Martínez y Yamila Silva del Rosario, todos adscritos al Departamento de Ciencias Exactas del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas “Luis Urquiza Jorge” de la Provincia de Las Tunas, Cuba. Un cuarto manuscrito intitulado: *Reposicionamiento de la organización escolar en la escuela primaria cubana, una necesidad inaplazable*, corresponde a los lápices de los investigadores Yudannys Cano Merino y Jorge Luis Reyes Izaguirre. La profesora Cano Merino es doctoranda del Programa Gestión Organizacional de la Universidad de Holguín y Jorge Luis Reyes Izaguirre está adscrito a la Dirección General de Educación Provincial de la Provincia de Las Tunas, al igual que Cano Merino. Un quinto y último manuscrito se titula *Concepción pedagógica de la relación universidad - familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología*, procede del Departamento de Pedagogía-Psicología de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Tunas, teniendo como autores a los investigadores: Yuniela Comendador González y Lourdes Teresa Santiesteban Cecilio. Sin duda, una buena zafra cubana de cinco colaboraciones.

La República de Colombia hizo llegar dos valiosas contribuciones. La primera se titula: *Narrativas del lienzo de la guerra en los trazos de niños colombianos*, es un escrito de mirada interdisciplinaria narrada por los investigadores: Steve Fernando Pedraza Vargas de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá; Edgar Armando Urrego Rodríguez, de la Facultad Comunicación Audiovisual del Politécnico Colombiano “Jaime Isaza Cadavid” de Medellín Departamento de Antioquia; y Aribel Contreras Suárez, de la Licenciatura en Negocios Globales y Enlace de Internacionalización de la Universidad Iberoamérica de México de México D.C. – México. La segunda es un manuscrito titulado: *La inteligencia emocional en el liderazgo transformacional de los gerentes de instituciones de educación superior* enviado por el profesor David Tawary Hernández Contreras, quien labora en el Liceo los Ángeles de la ciudad de Palmira, Departamento del Valle del Cauca. El investigador Hernández es un doctorando de la Universidad Pedagógica Libertador, núcleo Mérida estado de Mérida de la República Bolivariana de Venezuela.

Portugal se hace presente a través del intelectual y sociólogo Boaventura de Sousa Santos, quien se dirige al mundo con una *Carta abierta a los jóvenes sobre la Tercera Guerra Mundial*. El sociólogo Boaventura es un catedrático jubilado de la Facultad de Economía de la Universidad de Coímbra de Portugal y Profesor distinguido de la Universidad de Wisconsin - Madison. EE.UU. Este documento fue traducido por Bryan Vargas Reyes y tomado de <https://diario16plus.com/carta-abierta-a-los-jovenes-sobre-la-tercera-guerra-mundial/>

Educere presenta este exhorto humanista en la *Sección Trasvase* dado el valor histórico del mismo y el sentido humanístico que define a esta publicación universitaria.

Las contribuciones nacionales para este número de Educere se expresan en los siguientes artículos: Semblanza histórica del Seminario: “Sagrado Corazón de Jesús” de Trujillo – Venezuela, escrito por el investigador, Pbro. Julio César León Valero, Rector del Seminario Arquidiocesano San Buenaventura de Mérida, Mérida estado Bolivariano de Mérida. *Discusiones fenomenológicas. Kant, Hegel, Comte, Bunge, Husserl y Heidegger* de José Tadeo Morales Carrillo, profesor e investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo y del Seminario Arquidiocesano de Valencia “Nuestra Señora del Socorro”, *Valencia estado Carabobo. Emprendimiento enmarcado en los siete (7) objetivos para acelerar el proceso de transformación de Venezuela* del profesor e investigador, Marcel Alejandro Doubront de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, sede **Ciudad Bolívar** y de la Universidad Latinoamericana y del Caribe, sede Anaco estado Anzoátegui. *El método del aula invertida, clase de matemáticas. Propuesta para la didáctica de las ciencias* del investigador, Maximiano G. Millan Guevara, de la Unidad Educativa privada Colegio San Agustín de Ciudad Ojeda, estado Zulia y de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Las participaciones de la Universidad de Los Andes- Venezuela se materializan en cinco (5) comunicaciones. *La decadencia y el silencio universitarios. Causas y soluciones*, es una contribución del Prof. Roberto Rondón Morales a petición de Educere. El catedrático Rondón Morales es profesor jubilado de la Facultad de Medicina y miembro activo del Grupo Universitario Miradas Múltiples. *Una mirada sobre la Educación en el Islam* es el manuscrito de María Antonieta Muhammad Mejía. La profesora Muhammad Mejía es estudiante del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. *Estrategias gerenciales utilizadas por los directivos en las instituciones educativas de la ciudad de Mérida* es el nombre que designa la participación de la investigadora, Lucy Enriqueta Quintero Alarcón, adscrita al Departamento de Sociología y Antropología de la Facultad de Humanidades y Educación.

Una entrevista intitulada: *Las neurociencias y la educación. Fusión de dos discursos en un propósito, el aprendizaje*, realizada por la investigadora Gusmary del Carmen Méndez Chacón del Departamento de Pedagogía del Núcleo Universitario del Táchira, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, al Dr. Rafael Orlando Labrador Pérez, también profesor de ese núcleo y de universidades de Colombia. La entrevista se realizó el 01 de mayo de 2024. Asimismo, se presenta la conferencia: *La crisis de la educación venezolana: del currículo de la Educación Básica al currículo oculto del país*, dictada por el Prof. Pedro Rivas en el Foro sobre la Educación en Venezuela, auspiciado por el Grupo Universitario Miradas Múltiples. Este evento se realizó el 21 de octubre de 2019 en la ciudad de Mérida. El profesor Rivas es docente e investigador de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación.

Finalmente, la sección Foro Universitario presenta la carta pública del *Grupo Universitario Miradas Múltiples frente al tema electoral interno que han titulado: Razones políticas para rechazar una decisión judicial sobre las elecciones universitarias. Universidad de Los Andes (ULA-Venezuela)*.

Esta comunicado lo suscriben los profesores de la Universidad de Los Andes-Venezuela: Roberto Rondón Morales (Medicina), Amado Moreno (Humanidades y Educación), Nelson Pineda (FACES), Lester Rodríguez (Ingeniería), Humberto Ruíz, (Humanidades y Educación), Pedro Rivas (Humanidades y Educación), Néstor Añez (Ciencias), Roberto Chacón (Humanidades y Educación), Lester Rodríguez, Felipe Pachano (Ingeniería), David Padrón Rivas (FACES), Luís Montilla (Ciencias Jurídicas, Políticas y Criminalísticas) y Giovanna Suarez, docente y empresaria merideña (C).

Esta edición concluye ofreciendo a sus miles de miles de lectores la compilación de los artículos que dieron vida a los facsímiles No 89 (enero-abril), No 90 (mayo-agosto) y No 91 (sept.-diciembre) del Vol. No 28, a través de la Sección Índice Retrospectivo de Educere. En este volumen de 972 páginas, más 150 autores escribieron sus manuscritos para que el magisterio venezolano e hispanoamericano conocieran sus aportes al desarrollo del pensamiento didáctico, pedagógico y educacional. Una cosecha importante de colaboraciones venidas del país y del mundo hispano-escritor.

Como siempre, nuestro anhelo es que este número satisfaga las consultas respectivas de sus lectores. Mantener activa y solvente una revista no es una tarea fácil, mucho menos si se trata de estar en la agenda de sus colaboradores. Publicar en época de crisis sin desanimar la voluntad, deviene de una fuerza interna que se llama resiliencia; aparecer en medio de las dificultades que sacuden los cimientos estructurales del país, es sentir la energía vital que el homo sapiens ha desarrollado desde nuestros ancestros australopitecos hasta este momento.

Mérida, 24 de agosto de 2024

Fondo de Contribuciones Voluntarias con Educere, la revista venezolana de educación



Voluntary Contributions Fund with Educere, the venezuelan magazine of education

Grupo de amigos solidarios con Educere, la revista venezolana de educación

Group of friends in solidarity with Educere, the venezuelan education magazine

Educere, la revista venezolana de educación, es una publicación periódica humanística y científica fundada en junio de 1997 por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD-ULA) de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. Desde su creación contó con financiamiento autogestionario, así como de subsidios y subvenciones del Estado nacional y de la Universidad de Los Andes. El PPAD-ULA sigue siendo la instancia académica y administrativa responsable de la edición, producción y seguimiento de esta iniciativa editorial.

Es oportuno indicar que la crisis económica desarrollada a partir del año 2010 provocó un proceso gradual de recortes económicos que fue profundizándose hasta eliminar del presupuesto nacional y universitario, todo apoyo a la producción editorial de libros y revista académicas, dejándolas abandonadas a la suerte del tino y la pericia de sus directores - editores y consejos editoriales. Ello ha generado la desaparición progresiva de buena parte del patrimonio hemerobibliográfico universitario venezolano y ha rezagado a otra parte importante de revistas a una insolvencia en su periodicidad y regularidad.

Dada la magnitud *in crescendo* de la crisis, el director de esta publicación y un grupo de profesores universitarios se convocaron para proponer una salida de emergencia para enfrentar la crisis económica y sostener el funcionamiento editorial de esta publicación académica humanística, indizada y arbitrada de acceso abierto y descarga gratuita de la Universidad de Los Andes-Venezuela.

Esta iniciativa se materializó con la creación de facto de un **Fondo de Contribuciones Voluntarias con Educere**, la revista venezolana de educación, la cual que operará como un dispositivo de captación y administración de donaciones voluntarias y solicitadas. Este dispositivo, de hecho, funcionará como una organización

sin fines de lucro dirigida a escritores de artículos, lectores, instituciones públicas o privadas y amigos allegados que se encuentren en el país y en otras partes del mundo, que tengan disposición de hacer llegar cualquier contribución económica o material que fuere necesaria.

La creación de este fondo de respaldo económico responde a la necesidad de sufragar los costos editoriales de manera autogestionaria en virtud de que Educere, al igual que la mayoría de revistas académicas de las universidades públicas venezolanas, no disponen de financiamiento universitario ni gubernamental. Por lo que resulta insostenible que la aparición de la revista se sostenga con los menguados sueldos de los directores-editores o de los equipos editoriales.

En síntesis, la revista a través del citado fondo solicitará a la comunidad escritora-lectora, organizaciones no gubernamentales y empresas privadas gubernamentales, su contribución solidaria para que Educere no pierda su regularidad editorial y el educador venezolano e iberoamericano puedan seguir contando con el ideario educativo y pedagógico de la biblioteca digital de bolsillo magisterial en la que se ha convertido esta publicación.

Las contribuciones que administrará este fondo son estrictamente voluntarias, nunca se confundirán como pago o retribución por la publicación de un artículo, ya que esta práctica negaría la esencia de una revista académica de acceso abierto perteneciente a una universidad pública a la que se le prohíbe su enriquecimiento crematístico.

Los aportes garantizarán la edición y publicación periódica de un volumen de tres (3) ediciones anuales, así como costear los gastos generados por el mantenimiento técnico y logístico de sus equipos y dispositivos electrónicos de trabajo.

A los fines de garantizar el manejo probo de estos recursos, la revista informará en cada fascículo la identidad de los contribuyentes solidarios, el monto en bolívares enviados, el lugar de envío, las entidades bancarias utilizadas y la(s) edición(es) beneficiaria(s).

Se espera que esta iniciativa recolectora de ayuda solidaria con Educere, formalice su estatus organizativo y funcional para seguir dando fe de la probidad de sus actos administrativos, lo cual no genera responsabilidad alguna con la Universidad de Los Andes ni con la revista Educere. Educere sólo será una publicación institucional beneficiaria de los aportes solidarios conseguidos y utilizados para garantizar su periodicidad editorial establecida.

Suscriben los profesores

Ángel Antúnez, Miriam Anzola, Armando Zambrano Leal, Armando Santiago Rivera, Rubén Belandria, Tullio Carrillo, Gusmary Méndez Chacón, Amado Moreno, Elizabeth Rubiano, Roberto Rondón Morales, Diego Rojas Ajmad, Norys Rondón, Dante Pino Pascucci, Fredy González, Óscar Morales, Chess Briceño y Pedro Rivas.

Mérida, 01 de septiembre 2024

Cuadro 1. Volúmenes y números publicados por Educere objeto de donaciones voluntarias

Año 2023 / Volumen 27			Año 2024 / Volumen 28		
Enero - Abril.	May. - Agust.	Sept. - Dic.	Enero - Abril.	May. - Agust.	Sept. - Dic.
86	87	88	89	90	91

Cuadro 2. Contribuyentes voluntarios con Educere

Período: 04 de junio 2023 / 25 de mayo 2024						
No	Fecha	Contribuyente	Lugar de envío	Bolívares	Forma de envío	Banco receptor
1	04-06-2023	Fernando Vásquez Baque, Diana Cevallos Benavides, Orlando Rojas Londoño y López González Wilmer	Ecuador	1.927,50	Transferencia	Mercantil
No	Fecha	Contribuyente	Lugar de envío	Bolívares	Forma de envío	Banco receptor
2	20-10-2023	López González Wilmer Orlando, García Gallegos, García Chávez y Martínez Serra	Ecuador	2800,00	Transferencia	Mercantil
3	24-10-2023	Mixzaida Peña Zerpa	Caracas	800,00	Transferencia	Mercantil
4	03-11-2023	Mixzaida Peña Zerpa y Claritza Peña Zerpa	Caracas	800,00	Transferencia	Mercantil
5	04-03-2024	Diana Elizabeth Cevallos Benavides y López González Wilmer Orlando	Ecuador	2.800,00	Transferencia	Mercantil
6	09-05-2024	Tulio Ramírez Leonardo Carvajal Santana, José Francisco Juárez y Alexandra Irigoyen.	Caracas	1664,00	Transferencia	Mercantil
7	25-05-2024	Trixia Osorio Anchiraic, Lilia Inga Moya y Gloria Castillo Aguilar	Perú	1.822,00	Western Union	Mercantil
Total recibido				12.636,50		

Narrativas del lienzo de la guerra en los trazos de niños colombianos

Narratives of the canvas of war in the strokes of Colombian children

Steve Fernando Pedraza Vargas

stevepedraza@usta.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6332-8052>

Teléfono: + PBX: 601 5878797 Ext

Universidad Santo Tomás

Facultad de Psicología

Bogotá - República de Colombia

Edgar Armando Urrego Rodríguez

edgarurrego@elpoli.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6332-8052>

Teléfono: + 57 3113356223

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

Facultad Comunicación Audiovisual

Medellín Departamento de Antioquia

República de Colombia



Aribel Contreras Suárez

aribel.contreras@ibero.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4275-5789>

Teléfono: + 52 5659062722

Universidad Iberoamérica de México

Licenciatura en Negocios Globales y

Enlace de Internacionalización

México D.C. - México

Recepción/Received: 01/07/2024
Arbitraje/Sent to peers: 02/07/2024
Aprobación/Approved: 25/07/2024
Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

Esta investigación aborda los significados que niños y niñas han construido frente a situaciones de vulnerabilidad social (conflicto armado, consumo de sustancias psicoactivas y maltrato infantil); así como los recursos y las potencialidades que han movilizado y generado a partir de su participación en un espacio protector. Esto con el propósito de afrontar las condiciones adversas de los contextos en los cuales habitan. La metodología plantea un ejercicio hermenéutico de los contenidos presentes en expresiones gráficas elaboradas por los participantes (45 sujetos) y un conversatorio con expertos temáticos (6 sujetos). El tratamiento de estos aspectos, a partir de las realidades situadas de estos sujetos, busca aportar a la construcción del conocimiento sobre la vulnerabilidad social en sí donde se traza como boceto al arte como estrategia de intervención social, la construcción de escenarios de paz y democracia y, por supuesto, al reconocimiento de los niños y las niñas como agentes en los desafíos transicionales hacia la reconciliación en Colombia.

Palabras clave: narrativas, vulnerabilidad social, contextos protectores, expresión gráfica, reconciliación.

Abstract

This research addresses the meanings that boys and girls have built in situations of social vulnerability (armed conflict, consumption of psychoactive substances and child abuse); as well as the resources and potentialities that they have mobilized and generated from their participation in a protective space in order to face the adverse conditions of the contexts in which they live. The methodology proposes a hermeneutic exercise of the contents present in graphic expressions elaborated by the participants (45 subjects) and a conversation with thematic experts (6 subjects). The treatment of these aspects, from the situated realities of these subjects, seeks to contribute to the construction of knowledge about social vulnerability itself where art is drawn as a sketch as a strategy of social intervention, the construction of peace and democracy scenarios. And, of course, the recognition of boys and girls as agents in the transitional challenges towards the reconciliation in Colombia.

Keywords: narratives, social vulnerability, protective spaces, graphic expression, reconciliation

Introducción

Steve Fernando Pedraza Vargas, Edgar Armando Urrego Rodríguez, Aribel Contreras Suárez. Narrativas del lienzo de la guerra en los trazos de niños colombianos

La Convención Internacional –celebrada en Ginebra en 1924– puso en el escenario internacional la protección a los derechos del niño, a través de un discurso que se ratificó en 1959 con la Declaración Universal de los Derechos del Niño (Bruñol, 1999, p. 26). Estos movimientos instalaron en América Latina dispositivos jurídicos, educativos, artísticos, políticos, y de otros resortes, cuya finalidad siempre trazó un horizonte: salvaguardar los derechos y el bienestar de la infancia.

Las políticas públicas en Colombia han venido sorteando con sus programas y proyectos esa gran dificultad de cumplir el principio de “universalidad” que promulga la Convención y como escollo se muestra la profunda crisis que soportan cientos de familias que se ven abocadas al desplazamiento forzado interno, que para 2013 señalaba a Colombia en el primer puesto, con 5.5 millones de desplazados, datos del informe de ACNUR (Urrego, 2011, p. 32) y para el año 2017 la cifra alcanzaba a 7.7 millones de desplazados en el territorio colombiano (Prieto et al, 2021, p. 14).

Proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes adolescentes implica llegar a ellos donde estén y como estén. Cabe señalar que el principio de universalidad justo ordena a las naciones respeto a los derechos del niño (Bruñol, 1999), resaltando el derecho a una educación de calidad y para la paz (Mockus et al., 1999, p. 20).

Las realidades fotografiadas del conflicto armado en Colombia evidencian que la mayoría de las personas que se encuentran entintadas por esta problemática son niñas, niños y jóvenes a quienes se les han vulnerado o arrebatado por completo sus derechos en todas las áreas. Lo cual también es resultado de problemas estructurales como la distribución inequitativa de las riquezas y la exclusión social (Defensorías del Pueblo, 2002; Watchlist on children and armed conflict, 2004; Montoya, 2008; Torrado et al., 2009; Hernández y Restrepo, 20; Niño, 202; Valencia, Ramírez, Fajardo y Ospina, 2015). A partir de esta referencia se puede entender cómo en muchos casos la socialización de los niños y las niñas ha estado dominada por principios adultocéntricos a partir de los cuales se posicionan las subjetividades de los niños y niñas desde actitudes pasivas y demandantes de cuidados, desde el silencio a cambio de la escucha, y desde un sistema social y político que reclama crecimiento económico como sinónimo de bienestar (Ospina, M., et. al., 2018, p.210).

En este sentido, el objetivo de esta investigación se centra en identificar algunas de las narrativas dominantes de una población objeto, compuesta por niños y niñas en torno a las condiciones de vulnerabilidad social que han experimentado a lo largo de sus vidas, haciendo eco de sus vivencias y experiencias. Identificar algunas huellas de violencia que quizás hayan permeado la memoria de los y las infantes. Por este motivo, la macro categoría de exploración conceptual es la vulnerabilidad social. Por ende, aquellas condiciones relacionadas con ésta que caracterizan la situación de vida de muchos niños y niñas colombianos, en especial de quienes acuden al Programa Cultivarte de la Fundación Bolívar Davivienda, como espacio protector.

Si bien entre los niños y niñas con los que se trabaja en estos espacios se han identificado diversidad de condiciones de riesgo que incrementan la vulnerabilidad social, se hace énfasis en las siguientes por ser predominantes y, en consecuencia, foco de este estudio: conflicto armado, consumo de sustancias psicoactivas y maltrato infantil. Como condición de favorabilidad primordial se abordarán los espacios protectores por la importancia que tienen para las niñas, niños y jóvenes participantes en el estudio. Los espacios protectores generan a su vez unos matices vinculados con las expresiones artísticas de la población objeto de estudio, que nos sugiere arriesgar algunas interpretaciones asociadas a su condición de vulnerabilidad.

El arte como aproximación a las lecturas sociales, al modo y manera en que palpitan las tensiones humanas y estas cobran vida en los trazos, dibujos, grafos de los niños y niñas del programa (De la Rosa González, 2015, p. 34).

Vulnerabilidad social

Según el Departamento de Planeación Nacional - DNP (2007) la vulnerabilidad hace referencia al “grado en el cual un sistema o una población resultan o pueden resultar perjudicados o deteriorados como consecuencia de un estímulo o *shock*” (Turner, 2003, citado por DNP, 2007, p. 7), afectando su bienestar. Esta comprensión de la vulnerabilidad la asume como un proceso dinámico que implica tres dimensiones, a partir de lo propuesto por Heitzmann et al. (2002, citado por DNP, 2007, p.10), que son: 1) la necesidad de identificar aquello que determina la negatividad de un suceso o situación por sus consecuencias para un sistema o población, 2) aquellos factores que determinan la vulnerabilidad o que un sistema sea susceptible de estar o verse perjudicado, y 3) cómo se puede medir e identificar la vulnerabilidad de un sistema o una población.

El DNP redefine el concepto de vulnerabilidad en clave de pobreza, la cual será entendida como aquella que ocurre cuando una persona experimenta una privación fundamental. Es decir, la carencia de las capacidades básicas o esenciales para su bien-estar” (CPRC 2004-05, citado por DNP, 2007, p. 8). Es de anotar que el DNP comprende la pobreza como un concepto multidimensional en el que se comprenden aspectos básicos que afectan la calidad de vida de las personas.

El concepto de vulnerabilidad ha sido estudiado desde otras perspectivas que se distancian de la pobreza. Esto se debe a que la vulnerabilidad, en especial en países como Colombia, va más allá de lo referido a las condiciones de pobreza (Alvis Guzmán, et. al. 2008, p. 42). Por ello, es preciso recordar el concepto de vulnerabilidad de los años 80s cuando se definió como la “indefensión frente a eventos y situaciones críticas” y se relacionó con las series de respuestas dadas ante ese tipo de situaciones (Chambers, 1989, citado por Lampis, 2010, p. 231).

De esta manera, esta perspectiva se centra en cómo y por qué se genera la pobreza. Como señala Sen (1981, citado por Lampis, 2010. p. 224) aquello que determina que una persona sea vulnerable es el acceso a un conjunto de “dotaciones iniciales” de tipo económico y relacional, que puede movilizar, utilizar o transformar para afrontar situaciones críticas que amenacen su bienestar y el de su familia. Posteriormente a esta propuesta, se presentan aportes de autores como Chambers y Moser (citados por Lampis, 2010, p. 226), que llevan a comprender la *vulnerabilidad social*, entendida por Lampis como “una función inversa de la capacidad de individuos, grupos, familias y comunidades de prever, resistir, enfrentar o recuperarse del impacto o efecto de eventos que implican una pérdida de activos materiales e inmateriales” (2010, p. 237). Según esta autora, esto lleva a reflexionar las situaciones críticas y su impacto en los activos de las personas, las condiciones temporales relacionadas con las causas y las consecuencias de las situaciones críticas. Esta concepción de vulnerabilidad social va más allá del riesgo de vivenciar el deterioro de las condiciones de vida de las personas, como es comprendido por autores como Guzmán et al. (2008, p. 114).

Desde esta conceptualización de la vulnerabilidad social, se destacan como condiciones de riesgo o críticas para los niños y niñas que habitan en el contexto colombiano: i) el conflicto armado, ii) el consumo de sustancias psicoactivas y iii) el maltrato intrafamiliar. Nos abstenemos como equipo investigador de indagar por derivas de la vulnerabilidad social que repercuten en otras esferas como el maltrato y la explotación sexual infantil, (Londoño et al., 2015, p. 55); pero admitimos que puedan encontrarse hallazgos en las pesquisas y análisis de datos que quizás sugieran una investigación exclusiva direccionada hacia ese vector.

Conflicto armado

Colombia es un país que casi siempre está teñido de un conflicto armado interno, entendido éste como “en el que las partes tienen agendas políticas que eventualmente pueden otorgarles legitimidad para constituirse como interlocutores, no simples enemigos” (Nasi y Rettberg, 2006, p. 66), en las cuales convergen factores como pobreza, desigualdad social, ausencia estatal, disponibilidad de mano de obra masculina joven y presencia de recursos que permiten la financiación del conflicto.

Desde la independencia, Colombia ha vivido y se ha ensombrecido por los numerosos conflictos bélicos de forma consecutiva. En el siglo XIX se registraron alrededor de 20 guerras entre los simpatizantes de los principales partidos políticos de la época: Liberal y Conservador. Ese período de conflicto llegó a una aparente calma a comienzos del siglo XX y duró hasta los años 40, cuando comenzó la llamada época de La Violencia, una guerra entre liberales y conservadores desde el año 1946 (Pécaut, 2008, citado por Salas, 2016, p. 45). A partir de ese momento, se vivió la guerra de guerrillas y, posteriormente surgió el paramilitarismo.

Salas (2016, p.56) señala que el territorio colombiano ha vivido diferentes períodos de afectación por parte del conflicto durante las más de seis décadas que ha perdurado. Este investigador acota su interés entre los años 1986 a 2015, en los cuales identificó seis períodos de afectación del territorio. En estos períodos se vivieron momentos de menor y de mayor intensidad de la violencia, negociaciones de procesos de paz exitosas con algunas organizaciones armadas ilegales (como con la guerrilla del M-19) y fallidas con otras (como con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC), fortalecimiento de los grupos paramilitares y desmovilización parcial de estos grupos de ultraderecha que derivaron en la creación de las llamadas “bandas criminales”, que complejizaron aún más el conflicto. A partir del 2014 se vivió un proceso de matización de la violencia gracias a las negociaciones de paz en La Habana entre el gobierno nacional y las FARC. Este proceso derivó en la firma de los Acuerdos de Paz en septiembre de 2016, convirtiéndose en uno de los períodos de menores índices de violencia.

Los cuadros de guerra y zozobra –antes de la firma de los acuerdos de paz– parecían ubicarse en escenarios rurales, lejos del control estatal y con algunos brotes de violencia que llegaban a las periferias y cabezas municipales. En la década de los ochenta se dio el apogeo del narcotráfico en las grandes ciudades capitales padecieron en carne viva los estragos de la guerra de carteles (Luna, 2012, p. 78). Sin embargo, la reincorporación a la vida civil de la mayoría de los guerrilleros de las FARC y la llegada del actual gobierno en curso intensificó la violencia en algunas regiones por cuenta de disputas territoriales entre bandas criminales, otras guerrillas como el Ejército de Liberación Nacional, ELN, disidencias de las FARC y grupos paramilitares asociados con carteles extranjeros.

Los índices de corrupción, terrorismo y paz global dibujan la realidad de la película completa de lo que sucede en Colombia. En la siguiente tabla, se observan algunos indicadores en su última edición para dar una mirada del panorama que enfrentan los niños.

Tabla 1. Índices internacionales de Colombia

Corrupción	Terrorismo	Paz	Población infantil / Población total	Índice de Desarrollo Humano	Brecha de género
91	15	140	15'545.633 / 52'300,000	88	42

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en: transparency.org, datos.bancomundial.org, legadosolidario.unicef.org.co

Los índices de vulnerabilidad y de riesgo de la seguridad de las condiciones de vida de la población se incrementan respecto de otros países por la situación de conflicto armado interno que ha originado un dramático fenómeno de desplazamiento forzado en el país (CODHES, 2011, citado por Luna et al., 2012, p. 35). Según Venegas et. al. (2017, p. 66) este fenómeno afecta todas las esferas de la vida familiar y personal de los miembros de la familia. Adicionalmente, en este último año se ha incrementado la amenaza directa a la vida en tiempos de postconflicto, fundamentalmente en zonas rurales del país.

Estos autores realizaron un estudio exhaustivo de diferentes investigaciones sobre el tema y señalan que “el conflicto armado subjetiviza la vida privada, pues los grupos armados se insertan frecuentemente en la cotidianidad, estableciendo normas y regulaciones de las relaciones, de la familia y del mundo personal” (Estrada e Ibarra, 2003, citados por Venegas et. al., 2017, p. 23).

De otra parte, estos autores hacen referencia a consecuencias psicológicas y psiquiátricas del conflicto armado, ya que se observan trastornos frecuentes de estrés postraumático, del estado de ánimo, ansiedad y trastornos de la alimentación, así como el consumo de sustancias psicoactivas, preponderantemente entre hombres (Veneegas et. al., 2017, p. 24).

Consumo de sustancias psicoactivas

Entre este tipo de sustancias se encuentran tanto legales como ilegales, tales como: el alcohol, el cigarrillo, la marihuana, la cocaína, otras drogas ilegales, y productos industriales utilizados para alcanzar un estado alterado de la conciencia. Entre las consecuencias del consumo de estas sustancias se encuentran muchos tipos de afecciones de salud y dificultades en la vida social de los consumidores, tanto en la familia como en su comunidad ya que se presentan dificultades para respetar las normas y las convenciones sociales, lo que desencadena el desarrollo de conductas socialmente problemáticas (Aguirre-Guiza et al., 2017, p.46).

Según Hawkins y Petterson (1992, citados por Aguirre-Aguiza, 2017, p. 111) el consumo de estas sustancias está relacionado con factores familiares como el abuso de drogas por parte de los progenitores, divorcio de los padres, inadecuado manejo de los problemas de la familia, así como una actitud positiva y tolerante hacia su consumo. Por su parte, Navarro et al. (2015, p. 57) señalan que existen otros factores asociados como la privación de tipo económico, la disponibilidad de estas sustancias en el medio, habitar en un barrio desorganizado y las normas o leyes de la comunidad. Igualmente, estos autores mencionan factores individuales relacionados con el consumo, los cuales son: fracaso en la escuela, factores fisiológicos, desarrollo temprano de conductas problemáticas, rechazo por parte del grupo de pares, enajenación y rebeldía. Adicionalmente, Salamanca et. al. (2011, p. 18) y Trujillo (2017, p. 35) señalan que este tipo de ambientes contribuye con la explotación sexual infantil.

Maltrato infantil

La violencia familiar ennegrece la jerarquía establecida con respecto a relaciones de poder abusivas en las que los receptores de violencia se encuentran en una posición inferior, de subordinación y/o dependencia. Esta pauta de relación disfuncional se sostiene y encuentra su origen en la cultura, la costumbre y en las figuras de autoridad o poder que sustentan. En el caso de los niños y niñas, el maltrato en el hogar se ejecuta en su persona por un miembro de la familia y de forma intencional, un acto de poder, es decir violencia física o moral, u omisión, que lesiona su integridad física, psicológica, emocional o sexual, independientemente del lugar en que se lleve a cabo y de que pueda producir o no lesiones.

El maltrato infantil es multicausal, multifactorial y multidimensional. Además, está relacionado con factores de riesgo tales como pobreza, desigualdad social, violencia intrafamiliar, abuso sexual intrafamiliar, discriminación, tráfico de personas y de drogas, migración del campo a la ciudad y consumismo. Otros factores de riesgo son el trabajo infantil en la calle y la vinculación de niñas como empleadas domésticas, carencias afectivas en el hogar, familiares que ejercen la prostitución y estar fuera del sistema educativo (Camacho y Trujillo, 2009; Díaz y Rodríguez, 2006; Dutra-Thomé, Cerqueira Santos, y Koller, 2011; López, 2004; Bettio y Nandi, 2010; Bonasso, 2003; citados por Londoño et al., 2014, p. 223).

Otros estudios resaltan el origen en las relaciones familiares de niños y niñas que han vivido el conflicto armado, y aquéllas que se gestan en la escuela. La Defensoría del Pueblo (2002) identificó los patrones de crianza y la permanencia en el sistema escolar como factores relevantes en la prevención del reclutamiento. Hernández y Restrepo (2011, p. 57) encontraron entre las potencias individuales y relacionales de los niños y niñas en contextos de conflicto armado, la resiliencia frente al desplazamiento; el Observatorio de Territorios Étnicos (2010, p.9) resalta la diversidad y pluralidad en las opciones educativas para estos niños y niñas; Coalico y la Comisión Colombiana de Juristas (2009, p.28) visibilizaron la presencia de redes de protección para valorar riesgos y vulnerabilidades.

Espacios protectores

Se refieren a contextos de socialización específicos donde los niños y las niñas participan en diversas experiencias relacionales que contribuyen en la construcción y el despliegue de prácticas de paz, democracia y reconciliación. Estos escenarios son principalmente la familia, la escuela y la comunidad, en donde se destruyen aquellas relaciones jerárquicas, los discursos dominantes que han invisibilizado y se han silenciado las voces de los niños y las niñas. Ellos son los “pintores” de estos escenarios a partir de las relaciones y conversaciones en las cuales participan y en las que a la vez tienen un papel activo en la transformación de dichos contextos.

La paz –vista desde una perspectiva constructorista social y sistémica– recupera particularidades de los saberes y experiencias de los agentes. Por eso en este acápite se visibiliza cómo las niñas, los niños, las familias, las escuelas y los barrios y/o veredas de los individuos involucrados han participado en la convivencia pacífica, democrática y con disposición a la reconciliación. Sus narrativas se recuperan en aporte a la comprensión de las maneras esbozadas en las que ellos y ellas consideran que es posible vivir las paces de formas múltiples.

En este sentido, la apuesta de la investigación es desde las narrativas (Gergen, 2007; Fried-Schnitman y Rodríguez-Mena, 2012; Ospina-Alvarado et al., 2014) ya que éstas y las relaciones en las que se producen no solo describen, sino que también generan realidades. Posicionarse en las narrativas del déficit genera unas realidades, aquéllas de la victimización. Posicionarse desde los recursos y potencias relacionales genera realidades en las que incluso aportan de manera activa a procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación.

La capacidad que tienen las colectividades para narrar sus experiencias es “un instrumento para proporcionar significados que domina gran parte de la vida en una cultura, desde los soliloquios a la hora de dormir hasta los testimonios de los testigos en un sistema legal” (Bruner, 1990, pp. 98-99). En más de un caso, narración y oralidad confluyen para reconstruir experiencias pasadas, y así reordenan el proceso social de una colectividad. La oralidad fue el primer camino que siguió la comunicación del pasado oscuro. Un rasgo que destaca en el caso de la memoria indígena es esa cualidad de comunicarse de manera hablada de una generación a otra, de un grupo a otro, de una persona a otra: “esta naturaleza de la memoria indígena explica su tendencia a la repetición, su obsesión por contar una y otra vez la misma historia para conjurar el riesgo del olvido” (Florescano, 1987, p. 255). Hablar en su lengua da colorido a los indígenas.

En una investigación que antecede al presente estudio (Alvarado, et al., 2012, p. 17) se identificó que, de los niños, niñas y sus agentes relacionales emergen nuevos significados, basados en el interés de un futuro distinto al pasado vivido y a su fuerte carga de violencias. Los relatos de estos niños, niñas, familias y agentes educativos no están marcados únicamente por el dolor y el sufrimiento; se habla también de alegrías y de aprendizajes. De tal manera que las sombras pueden ser cubiertas por color en su comunicación verbal y no verbal.

El vector de “escucha silenciosa, respetuosa y consciente” en cada una de estas narrativas evita episodios de “revictimización” (De la Rosa González, 2015, p.98). El grupo interdisciplinario de investigación actúa en este caso como agente que visiona expresiones, las recibe, clasifica, analiza y contrasta fuera del marco que sostiene este cuadro realista.

Metodología

Perspectiva

El texto es un todo autónomo, pero por su propósito comunicativo es una obra abierta y en movimiento. También tiene un sentido y una referencia pues se origina en una situación concreta (contexto extralingüístico, circunstancias y propósito) y se inserta en un entorno determinado, con interlocutores, objetivos y referencias constantes al mundo circundante. Pueden distinguirse en el texto numerosos niveles: fonemáticos, sintácticos, semánticos, ideológicos, narrativos, culturales, identificables según y acorde a los códigos que se utilicen para su decodificación y garantizan el significado del mensaje.

Todo texto posee un contenido, un significado y para ello mantiene una relación semántica entre las palabras, hecho que le permite designar significados de un mismo campo. También tiene un sentido y una referencia (tema y rema). El tema y el rema van cambiando a medida que el lector decodifica porque lo que es desconocido (rema) pasa a ser sabido (tema). A ese fenómeno se le llama tematización ya que permite la progresión de la información en el texto y asegura la comprensión e interés de la comunicación (Cassany, 1998, p.116).

Un texto o un discurso se hacen simbólicos desde que se descubre su sentido directo por razón de la interpretación. Cazau (1997, p.76) señala que, en el comprender está el carácter óntico de la vida del individuo, pues existe un discurso del sujeto que describe la complejidad de la naturaleza humana, por cuanto se centra en mostrar al hombre como lo que realmente es. La ontología del ser humano intenta dilucidar al fenómeno de la totalidad de la naturaleza en el contexto de ser en el mundo, pero no se tiene la suficiente objetividad y profundidad para aprender lo que el hombre realmente es.

No obstante, el lenguaje científico tiene la característica peculiar de transformar su objeto de conocimiento. En consecuencia, es capaz de modificar su referente, lo óntico y, cuando este referente es la misma naturaleza humana. Este análisis que se aplica a la existencia del autor del texto es aplicable a su vez al texto mismo, a la obra que se deja para la posteridad y que asume personalidad propia. El interés histórico de las obras transmitidas no se orienta sólo hacia los fenómenos históricos, sino también al efecto de estos en la historia.

En este sentido, esta investigación pretende identificar las narrativas dominantes de niños y niñas que habitan en contextos de vulnerabilidad social y asisten a las casas del Programa Cultivarte en tres territorios diferentes de Colombia mediante pruebas de expresión gráfica y espacios conversacionales que se llenan de luz ante sus aportaciones visuales. El diseño consistió en un ejercicio hermenéutico en dos momentos dialécticos diferentes.

Diseño



Imagen 1. Conversatorio de expertos

Fuente: Elaboración propia

El primer momento contempló las expresiones gráficas elaboradas por niños y niñas en tres escenarios distintos: Pacho–Cundinamarca, Anserma-Caldas y Tumaco-Nariño en los cuales funciona el Programa Cultivarte

(espacio protector). Mientras que, el segundo momento conllevó a un conversatorio con expertos temáticos en dos escenarios diferentes: (1) lectura de experiencias y vivencias –proceso autorreferencial– y (2) lectura de realidades y contextos –proceso investigativo–.

Los textos recogidos (tanto visuales como verbales) fueron codificados sistemáticamente y analizados en forma categorial mediante un proceso de triangulación de la información, lo que pone en diálogo relacional los diferentes lenguajes, experiencias, vivencias y referentes contextuales.

Constructos

- **Vulnerabilidad social.** “Es una función inversa de la capacidad de individuos, grupos, familias y comunidades de prever, resistir, enfrentar o recuperarse del impacto o efecto de eventos que implican una pérdida de activos materiales e inmateriales” (Lampis, 2010, p. 237).
- **Espacios protectores.** Se refieren a contextos de socialización específicos donde los niños y las niñas participan en diversas experiencias relacionales que contribuyen en la construcción y el despliegue de prácticas de paz, democracia y reconciliación.
- **Narrativas.** Narrar es “relatar”, “contar”, “referir”, informar acerca de algo. Relatar es informar acerca de algo (Gómez de Silva, 1985, p.98) y ese algo debe tener algún sentido, cierto significado para quien narra y para quien escucha o lee. Narrar es contar historias a través de dibujos, poemas, frases, cánticos o grafos, que entre líneas pueden arrojar datos significativos (Andrade Salazar, 2013, p.201), pero implica también un ejercicio hermenéutico en esa trama lingüística. Al decir de Bruner, las narrativas sugieren una ruta en busca de “significado” (Bruner, 1991, p.12).

Población

La acción conjunta cobra importancia en esta investigación, en el sentido de reconocer a los niños y a las niñas como sujetos con capacidad de diálogo y de acción, que se constituyen como agentes de cambio en distintas dinámicas. Esto implica la transformación de las acciones de los niños y niñas recuperan su relevancia para construir conjuntamente nuevas vidas al lado de los sujetos adultos en procesos intergeneracionales e interculturales (Ospina-Alvarado, et. al., 2016, p. 211). Desde esta premisa, se pidió la participación voluntaria dentro del proceso a un total de 45 niños y niñas en tres contextos diferentes donde funciona el Programa Cultivarte. Los tres grupos quedaron conformados según la tabla siguiente:

Tabla 2. Conformación de grupos

Contexto	Sujetos
Grupo 1. Municipio de Pacho - Cundinamarca	15
Grupo 2. Anserma-Caldas	17
Grupo 3. Tumaco-Nariño	13

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se trabajó con 6 expertos temáticos con formación profesional posgradual en ciencias sociales, experiencia en investigación social y mínimo doce años de experiencia laboral dentro de las temáticas abordadas en el proceso investigativo.

Contexto

Cultivarte es un programa social multicolor, el cual busca bosquejar espacios para impulsar a niños y adolescentes a desarrollar su talento por medio del uso del tiempo libre en actividades lúdicas, culturales y artísticas que fortalezcan sus valores y debiliten los riesgos sociales. Este programa es una alianza público-privada entre las alcaldías y la Fundación Cultiva el Arte y la Cultura que garantiza la sostenibilidad de éste.

En cada una de las sedes, Cultivarte cuenta con computadoras con acceso a internet, sala audiovisual, juegos y libros para disfrutar su tiempo libre y hacer tareas. El programa inició operaciones en Pacho-Cundinamarca y Anserma-Caldas, a finales de 2012 y desde entonces ha aumentado su cobertura en Colombia, Honduras, Costa Rica y El Salvador logrando atender a más de 120 mil niños y adolescentes. Cultivarte fue creado bajo paradigmas altruistas, humanistas y colaborativos. Se ha procurado tejer hilos socioculturales y de resiliencia (Burchardt, 2009, p.67) en las comunidades afectadas por fenómenos de violencia en Colombia. La medición de los impactos del programa es una tarea ardua, rigurosa que apenas se está documentando. Se espera con este artículo aportar en esa gesta investigativa y cumplir con los compromisos pactados por el Estado colombiano, en el *Protocolo Facultativo relativo a la Participación de los Niños en Conflictos Armados* (-CCCJ-, 2009, p. 34).

Herramientas

- **Expresión Gráfica Libre:** La expresión gráfica es una herramienta de valoración común en las ciencias sociales. Esta herramienta está encaminada a registrar las ideas y las percepciones individuales y a comunicarlas a otras personas para su materialización práctica. Los grafos como código lingüístico poseen un discurso que trae en sus entrañas valiosa información (Popkewitz, 2000, p.17). En esta investigación se emplea una actividad de expresión gráfica que recoge la narrativa que los niños y las niñas tienen de su entorno. En la elaboración se utiliza una hoja tamaño carta, lápices de colores y borrador (solo si es necesario).
- **Guion de entrevista para grupo:** El guion de grupo se emplea como guía de preguntas para un grupo de personas que han sido seleccionadas y convocadas por un investigador con el propósito de discutir y comentar el tema propuesto por el investigador. En guion parte de las categorías que se enlazan con los constructos de la investigación y contiene insumos flexibles y abiertos para generar el mayor número de relatos posibles sobre los constructos ya definidos.

Resultados

Tabla 3. Grupo Pacho: Resultados de la expresión gráfica

	Categorías	#	Porcentaje
PERSONAL	Inseguridad	4	27
	Ansiedad	2	13
	Problemas de conducta	1	7
	Agresividad	1	7
	Dificultad emocional	3	20
	Aislamiento	1	7
CONTEXTO	Presiones ambientales	2	13
	Ambientes carentes de afecto	1	7
Total		15	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Grupo Anserma: Resultados de la expresión gráfica

	Categorías	#	Porcentaje
PERSONAL	Inseguridad	3	18
	Ansiedad	3	18
	Problemas de conducta	2	12
	Agresividad	1	6
	Dificultad emocional	4	24
	Aislamiento	1	6
CONTEXTO	Presiones ambientales	2	12
	Ambientes carentes de afecto	1	6
Total		17	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Grupo Tumaco: Resultados de la expresión gráfica

	Categorías	#	Porcentaje
PERSONAL	Inseguridad	2	15
	Ansiedad	3	23
	Problemas de conducta	1	8
	Agresividad	2	15
	Dificultad emocional	2	15
	Aislamiento	1	8
CONTEXTO	Presiones ambientales	1	8
	Ambientes carentes de afecto	1	8
Total		13	100

Fuente: Elaboración propia



Nube de Palabras. Conversatorio con expertos

Fuente: Elaboración propia

Discusiones



Dibujo 1. Contexto Pacho

Fuente: Dibujo elaborado por niña de Pacho (Cundinamarca)

El municipio de Pacho arrastra una secuela histórica de violencia que se acentuó en las luchas bipartidistas que emergieron luego del Bogotazo del 9 de abril de 1948, (Helena & Barrero, 2019, p.45). Para los autores, el municipio se encontraba en un lugar estratégico que antes de ese estallido social, había librado sus propias y múltiples tensiones, pero las fuerzas políticas se encaminaron a un escenario binario donde azules y rojos tronzaron lucha a muerte. Algunas patologías de las generaciones pasadas pueden repercutir en la descendencia afectando a jóvenes y niños, su salud mental, la psiquis (Pine & Cohen, 2002, p. p. 65). La guerra en estas condiciones se traslada a un nuevo escenario; el escenario donde habitan los niños (Watchlist on children and armed conflict, 2004).

Pueblo (2022, p.12) y Puentes (2015, p.89) coinciden en señalar que el conflicto armando, no solo repercute en las fuerzas de oposición directa; sino que indefectiblemente la niñez es la que sufre el mayor impacto; pues los niños, niñas, y jóvenes adolescentes no pertenecen a ningún bando. El único estatus de la niñez es ése: ser niños, quienes han construido referentes sobre *sí mismos* caracterizados por autopercepciones de minusvalía e indefensión, esto conlleva a la búsqueda constante de aprobación y apoyo por parte de las figuras de autoridad (madres, padres, maestros y otros).

Al respecto, Portilla (2012, p.67), señala que al realizar un análisis de la expresión gráfica que realizan niños y niñas que habitan en contextos rurales violentos, como el Municipio de Pacho, se evidencian expresiones de temor y tristeza, de desarraigo, frustración y aislamiento. Incluso, en experiencias en las cuales se analiza solamente el dibujo de la figura humana, se evidencian también signos de timidez (30%), impulsividad (17.6%), ansiedad (19%), agresividad (16,4%) e inseguridad (17%) (Andrade, 2013).

El entorno inmediato es minimizado al máximo y al mismo tiempo evadido para no afrontar las situaciones cotidianas que puedan resultar amenazantes, incómodas y desagradables. Al parecer, se utiliza la minimización del conflicto como un recurso defensivo; lo que, si bien permite tomar distancia de la problemática real, no la resuelve, sino que genera un distractor temporal frente al evento estresante. “Esto ofrece a los niños una realidad en la que se les otorga escenarios sin oportunidades, donde sólo gana el que es más fuerte o aquel que sigue perpetuando ese círculo de violencia.” (Relato Experto 003).

Diferentes autores (Romero y Chávez, 2008; Segura, 2010; Carmona, 2013) han señalado que los niños, las niñas y los adolescentes más afectados son los que habitan en contextos rurales porque se muestran apáticos e indiferentes, desarrollan desconfianza y generan comportamientos de aislamiento, silencio, limitación a los contactos interpersonales y apoyos sociales y que no tienen un proyecto de vida claro.

De igual manera, la participación en espacios protectores (como el Programa Cultivarte) permite el desarrollo de habilidades sociales que resultan en el seguimiento de normas, respeto hacia el espacio del Otro, búsqueda de referentes externos y necesidad de control sobre las demandas contextuales adversas. Estos elementos tienden a favorecer la aparición de conductas favorables frente a los factores de riesgo propios del contexto de vulnerabilidad social.

Es importante permitir que los niños y niñas se encuentren en un escenario para crear con el Otro, más cuando se vive y convive en un contexto donde prevalece la violencia. Este tipo de escenarios enriquecen la noción de aprendizaje, y la realización personal de descubrir y descubrirse en el Otro. (Relato Experto 022)



Dibujo 2. Contexto Anserma

Fuente: Dibujo elaborado por un niño de Anserma Caldas (AS2)

Los niños y las niñas han adoptado una percepción de *sí mismos* en la que prevalece la indefensión y la vulnerabilidad frente a las amenazas reales que viven en el contexto. Esto marca la presencia de conductas vigilantes, retadoras y, en ocasiones, hasta opositoras frente al entorno y las personas que les representan amenaza. En este sentido, el comportamiento tiende a estar fotografiado por cierta suspicacia y reserva en el plano vincular lo que mantiene al margen el sentimiento de miedo.

En los diferentes relatos encontrados en otras investigaciones, se ha señalado un discurso de miedo frente a las situaciones conflictivas, tristeza por actos violentos de los que se ha sido testigo, desconfianza, aislamiento, angustia, vergüenza y culpa; lo cual puede generar desarraigo y exclusión por parte de la comunidad (Bayo Borràs, 2010; Carmona, 2013; Hewitt, 2013; Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado Salgado, 2014; Torres, 2015). Sin embargo, los resultados muestran que las relaciones con las figuras significativas buscan emular referentes sanos que sirvan de ejemplo para la construcción de estilos relacionales más propositivos.

El entorno es concebido entonces como un contexto en el cual se encuentran elementos amenazantes que pudieran conllevar a la muerte. No obstante, los relatos sobre los eventos vitales se realizan mediante representaciones narrativas armónicas y cargadas de significados en los que se expresa la sensación de control, mesura y respeto por el otro.

La respuesta frente a las situaciones de violencia es mucho más compleja, porque si bien los niños están en contexto vulnerables, también hay que mirar las potencias y los factores de protección que existen en las familias en donde están estos mismos niños. (Relato Experto 020)

En este mismo sentido, se aprecian expresiones y vivencias de argumentos normativo-sociales construidos en los espacios protectores en los que se participa, entre ellos el Programa Cultivarte. Los resultados concuerdan con un estudio realizado en Sri Lanka, el cual concluye que un estilo de vida que involucre la espiritualidad y sólidas relaciones familiares y comunitarias permite contrarrestar los efectos negativos de la guerra sobre los niños (Fernando & Ferrari, 2011, p.24).

...el abrir espacios alternos a la realidad de la situación que viven los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, se construyen espacios para transformar realidades sociales; ya que no solamente se cambia la realidad de los individuos sino la de sus comunidades. (Relato Experto 017)



Dibujo 3. Contexto Tumaco

Fuente: Dibujo elaborado por un niño de Tumaco Nariño (TS5)

Los niños y las niñas construyen referentes de *sí mismos* en los cuales prevalece la inconformidad y el desaliento sobre las propias acciones, lo que deviene en una tendencia a actuar en forma reservada e introvertida. Muchas veces, se es sigiloso para evitar dejar aflorar los sentimientos de desasosiego que acompañan la cotidianidad caracterizada por la continua aparición de hechos violentos y vulneración de derechos.

No sé si ustedes recuerdan la preocupación de las familias al saber que sus hijos podrían ser llevados a la fuerza. Los relatos de los niños y niñas en los que prevalecía el temor frente a los helicópteros y ráfagas de metralletas. Todo esto generado por el contexto en el que se había vivía. (Relato Experto 005).

En las relaciones vinculares aparece el retraimiento, la desconfianza y el recelo como mecanismos de afrontamiento frente a las personas con quienes no se tiene una relación afectiva permanente, ya que la ansiedad tiende a erigirse como elemento crucial en el establecimiento de vínculos iniciales. En tal sentido, se exhiben pautas relacionales algo restrictivas caracterizadas por exhibir, en ocasiones, una actitud afable, pero esconder sentimientos de distimia y apatía.

Como se ha observado en otros estudios con niños, niñas y adolescentes, las emociones negativas son las que prevalecen, los domina, los paraliza y los transforma. Sus comportamientos cambian, se cohiben como salir de la casa, caminar, hacer reuniones con amigos, entre otras, debido a las constantes amenazas, confrontaciones, reclutamiento, presión y acciones criminales de los grupos armados ilegales. Estas situaciones tienden a desarrollar encierro, aislamiento, silencio, pesadillas y desinterés (Aristizábal, Howe y Palacio, 2009; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

El entorno se percibe desorganizado, inseguro y poco contenedor lo que deviene en la aparición de sentimientos de ansiedad y recelo. Esto conduce a un estilo de pensamiento poco creativo y a la adopción de inatención e indiferencia sobre las situaciones novedosas y estimulantes.

Esto se vuelve más crítico entre más temprano se vive la violencia, ya que menos posibilidad de desarrollo y creación de vínculo y de confianza existe. Es así como, se generan mayores limitaciones en el momento de resolver alguna problemática propia de esta etapa. (Relato Experto 019).

Estos resultados coinciden con los estudios llevados a cabo sobre el impacto de la guerra en niños y niñas, los cuales han demostrado consecuencias como déficits cognoscitivos, limitaciones en la comunicación funcional, mayor probabilidad de tener respuestas agresivas ante situaciones violentas, comportamientos de ansiedad y depresión, sintomatología postraumática, actitudes desafiantes-belicosas y comportamientos delictivos (Boothby, 2008; Gutiérrez & Acosta 2013; López-Navarrete et al., 2007)

La participación en espacios protectores tiende a favorecer el desarrollo de conductas caracterizadas por el respeto, la tolerancia, la respuesta empática y la construcción de valores. “Es importante que estos espacios le permitan a los niños y niñas construir vínculos, lo que en definitiva les facilita trascender al territorio” (Relato Experto 031).

Conclusiones

Puede concluirse que la exposición a eventos traumáticos relacionados con la violencia contribuye a desórdenes en la salud mental que pueden perdurar a lo largo del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Los niños y niñas son particularmente vulnerables a la violencia y a los efectos derivados de ésta (Haroz et al., 2013, p. 56), dado su estatus único de individuo en proceso de desarrollo cuyas estructuras básicas de la personalidad y su visión del mundo están en proceso de construcción.

No obstante, varios estudios también han puesto de relieve la resiliencia en niños, niñas y adolescentes en zonas de conflicto armado. Mientras que un gran número de niños/as y adolescentes sufren síntomas de desajuste psicológico debido a la guerra, muchos de ellos se recuperan de manera natural o logran seguir funcionando social y académicamente, a pesar de la presencia de algunos síntomas.

Esta investigación, realizada en tres contextos diferentes colombianos vinculados con la violencia, permite corroborar que una población que ha sido expuesta a la guerra conlleva limitaciones relacionadas con la posible re-victimización, el temor de la población y el bloqueo emocional. Los resultados reflejan la afectación psicológica significativa de la salud mental en niños y niñas expuestos a la violencia, lo que señala la relevancia de definir, desarrollar y evaluar programas de atención psicosocial orientados a mitigar el impacto, a prevenir problemas de salud mental, y a favorecer el ajuste emocional y la calidad de vida de la población víctima de la violencia mediante la construcción espacios protectores.

En este sentido, el Programa Cultivarte se convierte en un espacio protector en la medida que a través de las actividades que realiza permite construir nuevos lenguajes de interacción y formas de entender la realidad en los niños y las niñas de los contextos evaluados, brindando así elementos para un goce efectivo de sus derechos como sujetos y evitar la victimización. La construcción de los nuevos lenguajes sirve como herramientas fundamentales el juego, el arte, el ocio y la recreación. Además, contribuyen a generar espacios para el disfrute del tiempo libre y la oportunidad para entrar en diálogos con otros actores diversos, no solo en edad sino en costumbre y creencias. El Programa es, por lo tanto, un espacio protector para aprender de la tolerancia, la diferencia y el afecto.

Por esto, desde estas herramientas fundamentales se pueden generar procesos de reflexión que ayuden a través de la creatividad humana (cuestionar, recrear y resignificar) a transformar los conflictos sociales en apuestas colectivas de largo y mediano plazo, que fomenten en los individuos y colectivos ser sujetos de cambio que aporten a la construcción de paz desde contextos de convivencia y justicia social sustentable. Desde el reconocimiento y apropiación de lo sucedido durante el conflicto hasta la transformación hacia una sociedad post-conflicto, donde la diversidad y la diferencia puedan ser expresadas y vividas abiertamente. En definitiva: “El trabajo con el cuerpo, la solidaridad humana y el encuentro con el otro, es decir, el disfrute de estos derechos se convierte en una oportunidad para recrear tejido social desde el vínculo” (Relato Experto 020).

Es así como se asume el principio del construccionismo social acerca de que los seres humanos no están determinados por el pasado, siendo posible crear alternativas y nuevos mundos de significado a partir de la acción conjunta en la que se disuelven las formas de vida que se presentan como no funcionales (Gergen, 2012, p.134). Por lo tanto, es factible crear posibilidades que se distancien de la violencia y le aporten a la construcción cotidiana de las paces, aun en contextos límite como los del conflicto armado colombiano, siendo fundamental el aporte desde la capacidad de agencia de los niños y niñas y sus agentes relacionales. Por lo que las narrativas del lienzo de la guerra en trazos de los niños tienen más horizontes para seguir dibujando mejores pinceladas de colores y menos difuminaciones. ©

Steve Fernando Pedraza Vargas. Postdoctorando en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes, UIC; Doctor en Neurociencias Cognitivas Aplicadas, UM; Magister en Psicología Clínica y de Familia, USTA; Especialista en Psicología Clínica, UCV. Docente Asociado del Doctorado en Psicología de la Universidad Santo Tomás. Colombia.

Edgar Armando Urrego Rodríguez. Postdoctorando en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes, UIC; Doctor en Educación, UDED, Magister en Educación, PUJ. Docente Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, edgarurrego@elpoli.edu.co. Colombia.

Aribel Contreras Suárez. Postdoctoranda en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes, UIC; Doctora en Dirección y Administración de Empresas, UPC; Maestra en Estudios Diplomáticos, IMR; Maestra en Administración de Empresas ITESM. Coordinadora de la Lic. Negocios Globales y Enlace de Internacionalización, Universidad Iberoamérica de México. México

Referencias bibliográficas

- Aguirre, N., Guiza, O., Aldana, C., & Bonilla, I. (2017). Factores familiares de riesgo de consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de una institución de educación media técnica de Colombia. *Revista de Salud Pública*, 3-9. <https://doi.org/10.15446/rsap.v19n1.41785>
- Alvarado, S., & Botero, P. (s.f.). *Módulo socialización política y construcción de subjetividad*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE, Manizales.
- Alvis Guzmán, N., Alvis Estrada, L., Castro Ávila, R. F., & Correa Reyes, J. (2008). Pobreza y vulnerabilidad social en Colombia. *Panorama económico*, 209-233. <https://doi.org/10.32997/2463-0470-vol.16-num.16-2008-386>
- Andrade Salazar, J. A. (2013). Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico en el dibujo de la figura humana de niños y niñas desplazados en Colombia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5-40. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/28887>
- Aristizábal, E. T., Howe, K., & Palacio, J. E. (2009). Vulneración psicológica en víctimas y victimarios por efecto del conflicto armado en Magdalena, Atlántico, Cesar, Sucre y Bolívar. *Revista de psicología* Universidad de Antioquia, 7-26. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.10018>
- Bayo-Borrás, R. (2010). Memoria histórica: duelo, recuerdo y transmisión transgeneracional. *Intercambios, papeles de psicoanálisis/Intercanvis, papers de psicoanàlisi*, 29-38. <https://raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/354007>
- Betancourt, T. S., & Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: protective processes and pathways to resilience. *International review of psychiatry*, 317-328. DOI: [10.1080/09540260802090363](https://doi.org/10.1080/09540260802090363)

- Boothby, N. (2008). Political violence and development: an ecologic approach to children in war zones. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 497-514. DOI: [10.1016/j.chc.2008.02.004](https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.02.004)
- Bruner, J. S. (1991). *Acto de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruñol, M. (1999). *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Justicia y Derechos del Niño*. UNICEF
- Burchardt, T. &. (2009). Introduction: Resilience and Social Exclusion. *Social Policy and Society*, 59-61. <https://doi.org/10.1017/S1474746408004582>
- Carmona Parra, J. A. (2014). *Las niñas de la guerra en Colombia*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Cassany, D. (1998). *Enseñar Lengua*. España: Graó.
- Cazau, P. (1997). Lo real, lo imaginario, lo simbólico. *El Observador Psicológico*, 34-42.
- CCCJ-, C. &. (2009). *Informe Alternativo al informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento del Protocolo Facultativo relativo a la Participación de los Niños en Conflictos Armados*. Obtenido de Informe Alternativo al informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento del Protocolo Facultativo relativo a la Participación de los Niños en Conflictos Armados: <http://www.coalico.org/a>
- Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2007). Terrorism: The psychological impact on youth. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 179. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2007.00078.x>
- De la Rosa González, D. (2015). Érase una vez en el país del nunca más. Juego, arte y cultura para la reparación simbólica de la primera infancia víctima del conflicto armado en Bogotá. *Revista Cambios y Permanencias*. (6), 306–329. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7101>
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 266-282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Feldman, R., & Vengrober, A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to war-related trauma. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 645-658. DOI: [10.1016/j.jaac.2011.03.001](https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.03.001)
- Fernando, C., & Ferrari, M. (2011). Spirituality and resilience in children of war in Sri Lanka. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 52-77. DOI: [10.1080/19349637.2011.547138](https://doi.org/10.1080/19349637.2011.547138)
- Florescano, E. (1987). *Memoria Mexicana*. México: Taurus.
- Gergen, K. (2012). *Principios orientadores del Construcciónismo social*. Obtenido de Principios orientadores del Construcciónismo social.: <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.htm>
- Gergen, K. J., Diazgranados Ferráns, S., & Estrada Mesa, A. M. (2007). *Construcciónismo social- aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Universidad de los Andes.
- Gómez de Silva, G. (1985). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, A. H., Ospina, M. C., Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. (2014). *Las infancias en el conflicto armado: potencias y subjetividades políticas. Pensar las infancias*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Gutiérrez-Vega, I., & Acosta-Ayerbe, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 261-272. DOI: [10.11600/1692715x.11117170812](https://doi.org/10.11600/1692715x.11117170812)
- Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T., & Bass, J. K. (2013). Adolescent Resilience in Northern Uganda: The Role of Social Support and Prosocial Behavior in Reducing Mental Health Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 138-148. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00802.x>
- Helena, C., & Barrero, G. (2019). *Los rojos y azules: La violencia de la polarización bipartidista. Pacho (1930 - 1956)*. Bogotá: Universidad del Rosario.

- Hernández Barrera, A. B. (s.f.). *Salud Mental en niños en condición de desplazamiento en Colombia y su incidencia en políticas públicas*. Universidad del Rosario.
- Histórica, C. N. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Centro Nacional de Memoria Histórica, Bogotá.
- Lampis, A. (2010). ¿Qué ha pasado con la vulnerabilidad social en Colombia? Conectar libertades instrumentales y fundamentales. *Sociedad y economía*, 229-261.
- Londoño, N. H., Valencia, D., García, M., & Restrepo, C. (2015). Factores causales de la explotación sexual infantil en niños, niñas y adolescentes en Colombia. *El Ágora USB*, 255-268. <https://doi.org/10.21500/16578031.12>
- López-Navarrete, G. E., Perea-Martínez, A., Abdalá, A. L., Trejo-Hernández, J., & Jordán-González, N. (2007). Niños en situación de guerra. *Acta pediátrica de México*, 74-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423640304006>
- Luna, C., Díaz, C., Collazos, E., & Escobar, G. (2012). Luna, C., Díaz, C., Colla Vulnerabilidad social en contextos rural y urbano. *Revista Iberoamericana de psicología*. 1-33. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.3111>
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual review of psychology*, 227-257. DOI: 10.1146/annurev-psych-120710-100356
- Mels, C. (2012). Entre pobreza y violencia: ¿cómo afectan los estresores diarios y la violencia a adolescentes en zonas de guerra? *Ciencias Psicológicas*, 111-122. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212012000200002&lng=es&nrm=iso
- Mockus, A., Cajiao, F., Mejía, M., & Jaramillo, R. (1999). *Educación para la paz; Una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa*. Colección Mesa Redonda, Magisterio.
- Montoya, A. M. (2008). Niños y jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación. *Opinión jurídica*, 37-51. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25302008000100002
- Nasi, C., & Rettberg, A. (2005). Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente. *Colombia Internacional*, 64-85. <https://doi.org/10.7440/colombiaint62.2005.04>
- Navarro, P., Parra, M., Arévalo, C., Cifuentes, L., Valero, J., & Sierra, M. (2015). Estructura y tipología familiar en pacientes con dependencia o abuso de sustancias psicoactivas en un centro de rehabilitación de adicciones en el Municipio de Chía, Cundinamarca. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 166-176. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0034-74502015000300007&lng=es&nrm=is&tlng=es
- Neuner, F., Catani, C., Ruf, M., Schauer, E., Schauer, M., & Elbert, T. (2008). Narrative exposure therapy for the treatment of traumatized children and adolescents (KidNET): from neurocognitive theory to field intervention. *Journal Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 641-664. DOI: 10.1016/j.chc.2008.03.001
- Niño, J. D. (2020). El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 25-34. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13203>
- Niño, N. (2012). *Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto (Cúcuta y Tibú)*. Obtenido de Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto (Cúcuta y Tibú): <http://www.natsper.org/upload/Los%20derechos%20estan%20torcidos.pdf>

- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social. *Manizales: Centro Editorial*, 37-59. DOI: [10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186)
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*, 34-53.
- Ospina-Alvarado, M. C. & Carmona Parra, J. A. (2018). *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado*. Editores académicos.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. (2014). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. Colección *Red de Posgrados en Ciencias Sociales*. Argentina: CLACSO, 35-60.
- Ospina-Alvarado, M. C., Parra, J. A., & Salgado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias imágenes*, 52-60. <https://doi.org/10.14483/16579089.7838>
- Ospina-Alvarado, M. C., Salgado, S. V., & Mayo, M. A. (2016). Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política. In *Interculturalidad y Educación desde el sur*. Contextos, experiencias y voces. *Universidad Politécnica Salesiana.*, 269-294.
- Pine, D. S., & Cohen, J. A. (2002). Trauma in children and adolescents: Risk and treatment of psychiatric sequelae. *Biological psychiatry*, 519-531. DOI: [10.1016/s0006-3223\(01\)01352-x](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(01)01352-x)
- POPKEWITZ, T. (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Ediciones Pomares Corredor. Barcelona: Ediciones del bronce.
- Portilla Guerrero, F. (2012). Etnoliteraturas del desarraigo... imagos de niños en situación de desplazamiento como testimonios de desterritorialización. *Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, 53-63. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/32>
- Prieto-Bustos, W., Manrique-Hernández, J., Dueñas-Portes, M., Torres-Castilblanco, M., & Jaramillo-Cruz, M. (2021). *Conflicto armado y desplazamiento forzado: Un caso de migración forzada en Colombia*. Bogotá.
- Pueblo, D. d. (2002). *Defensoría del Pueblo*. Obtenido de La niñez en el conflicto armado colombiano. Bogotá, D. C.: Unicef Colombia, Defensoría del pueblo. DNP. (2007). Una aproximación a la vulnerabilidad. Bogotá: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/boletin34_1.pdf
- Puentes, E. T. (2015). Narratividad y tiempo: niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano. *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación*, 59-82.
- Romero, Y., & Chávez, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado Colombia. *Tabula Rasa*, 197-210.
- Salamanca, A., Sepúlveda, M., & García, C. (2011). Relatos de vida de mujeres que ejercen la prostitución; factores psicosociales y perspectivas a futuro. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 31-50.
- Salas-Salazar, L. G. (2016). Conflicto armado y configuración territorial: elementos para la consolidación de la paz en Colombia. *Bitácora Urbano Territorial*, 45-57. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v26n2.57605>.
- Schnitman, D. F., & Rodríguez-Mena García, M. (s.f.). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. La transdisciplina y el desarrollo humano. *División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México., México.
- Segura, E. (2010). Impacto del conflicto armado interno en la familia colombiana. *Estudios en derecho y Gobierno*, 47-63.
- Trujillo, M. (2017). *Maternidad y prostitución ¿contradictorias y excluyentes?* Obtenido de Estudios Feministas: <http://www.redalyc.org/pdf/381/38149070009.pdf>

- Urrego, R. E. (2011). *El papel del discurso en los procesos de enseñanza aprendizaje, en ambientes enrarecidos por desplazamiento forzado interno en Colombia*. Madrid: Uned.
- Valencia, M., Ramírez, M., Fajardo, M., & Ospina, M. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1037-1050. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13234251114>
- Venegas, R., Gutierrez, A., & Caicedo, M. (2017). Investigaciones y comprensiones del conflicto armado en Colombia. Salud mental y familia. *Universitas Psychologia*, 40-62. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.icca>
- Watchlist on children and armed conflict*. (2004). Obtenido de Colombia: la guerra en los niños y las niñas: <http://www.watchlist.org/reports/pdf/colombia.report.es.pdf>
- Ziaian, T., de Anstiss, H., Antoniou, G., Baghurst, P., & Sawyer, M. (2012). Resilience and its association with depression, emotional and behavioural problems, and mental health service utilisation among refugee adolescents living in South Australia. *International Journal of Population Research*. Vol 2012, 1-9 <https://doi.org/10.1155/2012/485956a>

Violencia escolar, un método y una propuesta conceptual

School violence: a method and concept proposal

José Francisco Alanís Jiménez

jose.alanis@uaem.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3092-3397>

Teléfono: + 52 777 329 7000 ext. 7994

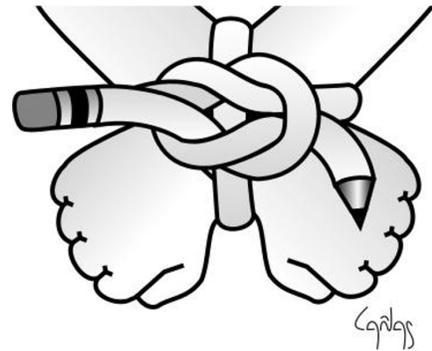
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Instituto de Ciencias de la Educación

Cuernavaca estado de Morelos

México

Recepción/Received: 27/02/2024
Arbitraje/Sent to peers: 01/03/2023
Aprobación/Approved: 15/04/2024
Publicado/Published: 15/10/2024



Resumen

El texto profundiza en el análisis de la violencia escolar y su desarrollo conceptual, a través de una metodología para identificar criterios descriptivos, con el fin de permitir delimitarla, identificarla y prevenirla en la práctica. Para ello, parte de antecedentes muestran la variabilidad del concepto. Posteriormente se describe un método con tres pasos recurrentes (criterio; explicación y adaptación al contexto) para el desarrollo de una descripción preliminar de características del concepto de violencia, funcional para investigaciones educativas. Se esboza una síntesis de dichos criterios conceptuales bajo las etiquetas categoriales de *negatividad*, *humanización*, *imposición*, *necesidades*, *instrumentalidad*, *evitabilidad* y *legalidad*. Finalmente se reafirma la importancia de continuar este ejercicio, llevando a la práctica los hallazgos de la investigación.

Palabras clave: Violencia, Violencia escolar, Educación para la paz, No violencia.

Abstract

The text digs into the analysis of school violence and its conceptual development. It leans on a method to identify and explain criteria to describe this phenomenon, in order to deal with it more effectively in everyday practice. To accomplish this, it starts showing the variability of the concept. Subsequently, a method is described with three recurring steps (criterion; explanation and adaptation to context). Then the paper develops a preliminary description of characteristics for a concept of school violence, also functional for research in educational fields. Conceptual criteria are outlined under categorical labels: *Negativity*, *Humanization*, *Imposition*, *Needs*, *Instrumentality*, *Avoidability* and *Legality*. Finally, the importance of continuing this exercise, putting the research findings into practice, is reaffirmed.

Keywords: Violence, School violence, Peace education, Nonviolence.

Introducción

De los referentes latinoamericanos en el ámbito educativo, Freire ocupa un lugar ciertamente destacado. Su aportación continúa vigente aún cuando se haya transitado por los oasis de las propuestas alternativas; las cordilleras de las competencias o la estepa de las capacidades. Sorteó sin dificultad incluso las denuncias a la escolarización realizadas por su amigo Illich, quien había ya propuesto un mundo sin escuelas (Illich, 1971). En lugar de eso, cuando más tarde Freire regresó de su exilio y fue funcionario educativo en Brasil, se dirigió a su ejército de docentes escolares para conminarles a ser valientes y salir a las calles cuando fuera necesario, como agentes de cambio social, especialmente como un testimonio invaluable para la formación de sus estudiantes (Freire, 2008).

Más allá de poner las escuelas al centro, el papel de quienes trabajan en ellas se circunscribe a la relación con su estudiantado –pues de otra forma sería imposible educar–. Es sobre esta relación en la que nos interesa profundizar a lo largo de estas líneas; una relación que se remonta por lo menos hasta la Antigua Grecia, la China de Confucio o la India del Buda (todas alrededor del Siglo V a.C.). De acuerdo con Illich “lo que es común a todas las significativas relaciones maestro-pupilo es la consciencia que ambos comparten de que su relación es literalmente invaluable y en formas muy diversas un privilegio para ambos” (1971, pp. 70-71).

Pero aunque este tipo de relación no sea exactamente la que se más se manifiesta en los salones de clase en que cerca de 50 estudiantes se amontonan frente al docente que intenta controlarles, sí se puede asumir que se encuentra en sus cimientos y, eventualmente, vuelve a aparecerse como si fuera un fantasma recurrente que a lo largo de la historia aparece una y otra vez entre los salones de clase, pasillos y patios escolares de todo el mundo.

Habrà que analizar con cuidado si en verdad vale la pena emplazar las relaciones escolares a la virtualidad o suplantarla por gestores virtuales que a la distancia coordinan grupos de usuarios matriculados, pues esta relación ha demostrado ser sumamente valiosa para la especie humana. Esta idea no ha dejado de hacerse presente desde los linderos del transhumanismo: imaginar “robots-docentes” como versiones avanzadas de las que ya hemos visto incursionar en diversos países así como en la Universidad de Marburg, Alemania, por ejemplo (DW documentary, 2019).

Sin embargo, también es cierto que muchas cosas pueden mejorarse al interior de las relaciones interpersonales escolares y, por ello, es necesario voltear a analizar las manifestaciones de violencia. No obstante hay para ello un problema de raíz: la descripción del concepto para su identificación y caracterización al interior de las escuelas no es clara (García-Pino, 2014) y va adquiriendo paulatinamente nuevos matices y actualizaciones. Ante este panorama y esperando contribuir con ello, el presente texto responde al objetivo de profundizar en el análisis en torno al tema de la violencia escolar y su desarrollo conceptual, a través de una metodología para identificar criterios descriptivos conceptuales, con el fin de permitir delimitarla, identificarla y prevenirla en la práctica.

Con ello en mente, procederemos a describir algunas nociones de violencia heredadas de la historia, a manera de antecedente conceptual. Posteriormente se propondrán criterios descriptivos de violencia escolar, con potencial para su eventual aplicación en investigaciones educativas. Se justificará cada una de estas características y se ejemplificará su utilidad en intervenciones escolares basadas en investigación. Con todo ello, habrá elementos para propiciar la discusión dialógica en torno a este tema, principalmente entre los actores de estos escenarios educativos.

Desarrollo

Antecedentes

Para adentrarse en los antecedentes del término “violencia”, como referente destaca Domenach (1981), cuya obra es publicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés). En ella señala que ya se hacía referencia a la violencia en una frase de Anaximandro, en el siglo VI antes de nuestra era; frase que por cierto Heidegger identificaba como la más antigua del pensamiento occidental (p. 33). Más adelante el autor también la distingue de manera más explícita en Heráclito y en Sócrates, pero con una acepción limitada, centrada en sus consecuencias negativas que podría provenir tanto de seres humanos como divinos. Se le observaba en la venganza o los excesos, pero no se le analizaba en sí misma.

De acuerdo con Blair Trujillo (2009) la etimología nos muestra que los latinos la consideraban una manifestación de fuerza (*vis*) en movimiento (*latus*=llevada o transportada). Siguiendo a esta autora, el término tiene una gran diversidad de interpretaciones, lo que ha dificultado su conceptualización, siendo que “los criterios de análisis son muy variados y raramente precisados” (p. 12). Finalmente aboga por tomar en cuenta su historicidad o temporalidad, ya que se puede observar cómo se ha modificando a través del tiempo, así como la conveniencia de revisar y apoyarse más en la manera en que se está utilizando en las investigaciones actuales. En el mismo sentido, Garrido-Albornoz (2021) menciona a diversos autores sosteniendo que la violencia no cuenta con una sola definición, y que conviene aclarar primero qué ha de entenderse por violencia.

Habría que esperar hasta el siglo XIX para que se hiciera de la violencia un objeto de estudio en las ciencias sociales, siendo que en su concepción moderna predomina un matiz peyorativo (Domenach, 1981). Lo anterior es consistente con las investigaciones reseñadas en los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en un volumen dedicado a *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (Furlan Malamud & Spitzer Schwartz, 2013). También ahí se señala el pendiente de ahondar más en el papel de la violencia social, la organización y gestión escolar. Asimismo, se resalta la necesidad de más aportaciones originales profundizando en la dimensión conceptual; y habría que mencionar que en ello coinciden todos los autores mencionados hasta el momento.

Referentes conceptuales destacados

Algunos organismos internacionales requieren –por la naturaleza de sus atribuciones– especificar a qué se están refiriendo cuando utilizan el término violencia. Retomaremos tres propuestas que han sido utilizadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la ya mencionada UNESCO. La primera señala que la violencia en el trabajo es “cualquier acción, incidente o comportamiento que parte de una conducta razonada en la que una persona es asaltada, amenazada, lastimada, herida en el transcurso de, o como resultado directo de, su trabajo.” (Chappell & Di Martino, 1998/2006, p. 30). Toman para ello a su vez en cuenta la propuesta de la OMS que define en general violencia como:

El uso intencional de fuerza física o poder, como amenaza o de hecho, contra sí mismo, otra persona, o contra un grupo o comunidad, que o bien resulte en, o tenga alta posibilidad de resultar en una herida, muerte, daño psicológico, malformación o privación. (World Health Organization [OMS], 2002, p. 4).

Por su parte, desde la UNESCO se ha señalado como violencia “al «uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente». El robo no es siempre violencia. La violación lo es siempre.” (Domenach, 1981, p. 36). También desde la UNESCO, se han llegado a tomar en cuenta consideraciones de Arendt, en el sentido de que la violencia siempre es instrumental (persigue un fin, una guía o justificación); de Weber, al rescatar que se trata de un uso ilegítimo de la fuerza; y de Ricoeur, al identificarla con el no reconocimiento del otro o la otra (Álvarez & Reyes, 2013). Más recientemente, en la UNESCO se argumenta que la violencia no está inscrita en los genes humanos, siendo que su aparición obedece más bien a causas históricas y sociales, por lo que la *violencia primigenia* sería un mito (Patou-Mathis, 2020, pág. 41), lo que en su momento también motivó la publicación del *Manifiesto de Sevilla* (UNESCO, 1989/1992).

Un texto interesante que intenta profundizar en acepciones de violencia es de la autoría de Gertz (2021), quien bajo este seudónimo escribe una síntesis de más de una veintena de autores explorando sus concepciones e intentando identificar en ellos definiciones concretas; termina por descartar a gran parte de ellos. Reitera que es necesario saber de qué se habla cuando se habla de violencia, pues de otro modo tampoco es factible identificarla oportunamente o contrarrestarla con efectividad. Además aporta su propia definición: “la energía empleada para imponer la propia voluntad” (p. 530 de 580).

Un referente para múltiples trabajos en todo el mundo es Galtung, de quien se afirma su relevancia a partir de su propuesta de “estudios para la paz” (Calderón Concha, 2009). Él identifica tres tipos de violencia. Su teoría se ha aplicado en el trabajo de manejo de conflictos que tanto su autor como muchos otros mediadores han llevado a la práctica por todo el mundo. Galtung coincide con el aforismo de Gandhi que sostiene que “Los medios pueden ser comparados con una semilla, el fin con un árbol; y el mismo lazo inviolable que existe entre la semilla y la planta existe entre el fin y los medios.” (Gandhi, 1910/2014, p. 74). Por eso el uso de la violencia lleva al fracaso en la mediación de conflictos. Así, para Galtung la búsqueda de paz requiere de la identificación y el distanciamiento de la violencia; y por ello es importante aclarar que entiende la violencia como “afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible. Las amenazas de violencia son también violencia.” (Galtung, 2003, p. 9). A la par, incluye tres grandes tipos o categorías globales de violencia íntimamente vinculados: directa, estructural y cultural. La primera es identificable a simple vista y cobija a la gran mayoría de investigaciones sobre *bullying*; la segunda se encuentra en reglamentos y disposiciones materiales que encausan la vida social; y la tercera está en la esfera simbólica de la realidad (Galtung, 1990/2016), en el plano de los valores e ideas básicas de la cultura.

Esta definición es quizás la más apropiada para el ámbito escolar, sin embargo por sí sola no solventa todos los retos que se presentan en los escenarios educativos bajo investigación. ¿Cómo distinguir lo que es violencia de lo que no lo es? Y sin esta distinción, ¿cómo buscar sus causas, cómo disminuirla o prevenirla? En las aplicaciones al campo surgen numerosas situaciones que demandan una mejor comprensión de este fenómeno; precisiones y ajustes en la perspectiva para mejorar las observaciones y procesos analíticos. Así surge la construcción de conceptos que, de acuerdo con Chinoy (1966), no son ciertos ni falsos, sino más o menos útiles para el ámbito bajo escrutinio del investigador. El texto de Gertz por ejemplo, excluye la violencia atribuida a la naturaleza en aras de poder enfocarse mejor en lo que respecta a los seres humanos. En el mismo sentido, Domenach (1981) argumenta que la violencia es sólo humana, pues su adjudicación a fenómenos naturales (como un mar violento...) se trata de un antropomorfismo, es decir, de una especie de metáfora o analogía en la que al objeto se le otorgan características propiamente humanas, “ya que no hay violencia en el fondo de los volcanes” (p. 35).

Otros autores sobresalientes que abundan sobre el concepto de violencia pueden encontrarse reseñados por Galaviz-Armenta (2021). Con cada uno se recorta o “desviste” al término *violencia* de ciertas acepciones y se le van dejando al descubierto otras tantas, útiles para la observación y análisis. Con estas características resaltadas, el concepto adquiere un significado específico que no necesariamente coincidirá con otros utilizados en ámbitos distintos, como son educación, trabajo, la guerra, la salud o el cuidado del medio ambiente. Sin embargo, la educación está estrechamente relacionada con todas estas otras parcelas de conocimiento y requerirá de un concepto suficientemente amplio para abarcar a todos los comportamientos humanos aprendidos y puestos en juego en el umbral entre la juventud y la edad adulta; así como a los ojos de quienes ejercen la docencia y con ella el poder al interior de las aulas, independientemente de su edad.

Una metodología para construir una propuesta conceptual

Tomando en cuenta diferentes aristas desde las múltiples formas en que se puede entender el término violencia, procedemos ahora a su esbozo conceptual pensando en investigación educativa llevada a cabo en entornos escolarizados, particularmente al interior de las aulas, considerando la relación docente-estudiantes en los niveles medio superior y superior. Hacemos esta especificación, porque probablemente en los niveles de preescolar, educación primaria o media básica (aproximadamente hasta los 15 años de edad), la convivencia podría

requerir un enfoque más restrictivo y por tanto más confuso o polisémico al momento de querer identificar manifestaciones sutiles de violencia. Por ello se ha decidido iniciar por niveles que ofrecen menor complejidad, a la vez que en ellos se presume aún cierta capacidad de incidencia en la formación de la identidad y la manera de relacionarse con las otras personas (Erikson, 1985), mientras que más adelante –por ejemplo en un posgrado– este potencial podría ser ya mucho menor.

Para la construcción conceptual seguiremos un proceso de tres fases que se repetirá recursivamente hasta llegar a un punto de saturación teórica, es decir, cuando se considere que el proceso ya no está arrojando información nueva de carácter relevante. El proceso inicia con la identificación de un principio o criterio teórico que se quiera tomar en cuenta para ser contemplado en la caracterización conceptual de un término –en este caso, de *violencia*–. El segundo paso consiste en explicar de qué manera ese criterio teórico se podría incorporar como un rasgo específico del concepto y con qué limitaciones. Finalmente, en el tercer paso se procura vislumbrar escenarios en los que este concepto podría ser verificable, de manera directa o indirecta, de acuerdo con contextos específicos de aplicación, como en este caso serían las instalaciones de bachilleratos o universidades donde tiene lugar la relación docente-estudiante.

Cuando los tres pasos sean llevados a cabo, se identifica un nuevo principio teórico y se inicia el proceso nuevamente. Con los resultados de este proceso se puede elaborar una síntesis con los principales atributos o características propias de la propuesta conceptual. Este concepto estará listo para ser utilizado en futuras observaciones y así ser confirmado o enriquecido a partir de casos institucionales.

A continuación se reseñan las características para describir un concepto de *violencia escolar*, siguiendo el método teórico-documental anteriormente expuesto, en vistas de facilitar la identificación y prevención de la violencia en escenarios educativos escolarizados de nivel medio superior y superior.

Criterios descriptivos para la violencia escolar

En este apartado se presentan diversos criterios o características descriptivas que permiten identificar y analizar –así como posteriormente enfrentar y prevenir– indicios o manifestaciones de violencia escolar dentro de un escenario educativo, facilitando su delimitación.

Negatividad

El sentido negativo atribuible a la violencia es la primera característica a la que se refiere esta propuesta y que puede transitar fácilmente por las tres fases a las que nos hemos referido en el apartado anterior. Como primer criterio o principio teórico se asume la acepción denostable del término, es decir, su connotación peyorativa. No hay “violencia buena” desde esta propuesta conceptual o en todo caso a eso ya no se le llamará violencia. La violencia está mal y cuando se mencione se estará haciendo referencia a algo negativo.

Una vez enunciado este punto de partida, en la segunda fase procederemos a explicar cómo se le incorpora este criterio descriptivo al desarrollo del concepto. En este caso, por ejemplo, atendemos la recomendación de Blair Trujillo (2009) de tomar en cuenta la manera en que el término violencia es utilizado en la mayoría de investigaciones; esto implica desechar su connotación positiva –basada directamente en su etimología– como “fuerza en movimiento”. Asumir el sentido peyorativo ayudará a evitar confusiones, apologías innecesarias y favorecerá una comunicación más directa y eficiente en toda la comunidad escolar. Ello no significa una opción sistemática por la simplificación pues, como se verá más adelante, hay otros criterios teóricos en los que se opta por ir más allá de las manifestaciones evidentes de violencia.

Como tercera fase, se procede a contextualizar este criterio en el escenario educativo de nivel medio superior y superior: asumir el sentido negativo de la palabra violencia permitirá en las escuelas referirse a ella como algo sobre lo que genéricamente hay que actuar; algo que por principio se debe combatir. Se facilitará también el diálogo sobre este tema en toda la comunidad educativa y permitirá abordar su discusión con mayor facilidad, sin considerarla nunca como una opción que pudiera acarrear resultados positivos. Permite además a la institución y sus colaboradores una toma de postura más firme y contundente en su contra, con fines encaminados a vincular fehacientemente la investigación educativa sobre este tema con la vida práctica en torno a las escue-

las, así como el poner atención más focalizada sobre manifestaciones o síntomas de violencia y poder señalarla de manera más directa en campañas y proyectos comunes para buscar erradicarla sin mayores miramientos.

Humanización

Se ha etiquetado o codificado a esta segunda característica como *humanización*. Su proceso de desarrollo conceptual parte del criterio o principio teórico de que se designará como violencia únicamente a la causada por personas (o grupos de personas) como lo señalara Domenach. No se contempla una posible “violencia divina” (como sí lo consideraban los griegos), ni animal o natural (como también la contemplaran Gertz o la misma Blair Trujillo). En todo caso hay violencia *contra* los animales o la naturaleza *por parte de* los seres humanos, pero no viceversa.

Se explica ahora de qué manera este rasgo se acopla al concepto. El hecho de asumir que la violencia se trata de una característica propia del ser humano, no implica que eventualmente no se vaya a poder verificar en otros animales inteligentes, o que probablemente pudiera ser una característica de los dioses u otras entidades espirituales –si es que éstas existen– sino que se trata de algo que va más allá de un comportamiento observable; más allá de lo que Galtung menciona como “violencia directa”. La violencia no está solamente en un hecho, o en algo que ocurre; sino en relación con algo que no siempre es visible pero que está relacionado íntimamente con el ser humano: su libertad. Por ello esta concepción de violencia requiere de un paradigma humanista, pues en él se reconoce la capacidad de la persona para tomar decisiones, elegir entre posibles caminos, evitarla o transformarla (como sugiere Galtung en su propuesta de transformación de conflictos). Del mismo modo, la violencia puede ocultarse en una potencialidad, una amenaza, una intención, un plan o una estructura social que la permite y normaliza... pero que también puede ser modificada por las personas; se puede elegir la no-violencia. Por ello también cobra sentido la posibilidad de que la violencia haya surgido sólo hasta después de que al ser humano le acontecieran ciertas causas históricas o sociales y no como un mito primigenio (Patou-Mathis, 2020). Se puede elaborar más sobre este punto, pero principalmente por motivos de límites en extensión, de momento baste con señalar que lo que interesa de esta característica de la violencia es su dimensión netamente humana, en tanto que conlleva una estrecha relación con un ejercicio de su libertad.

Por otra parte, ya en los terrenos de la tercera fase metodológica, se reconoce que la violencia que ocurre en los espacios escolares es también netamente humana e involucra el uso de la libertad. El diseño de las construcciones, las reglas escolares, la designación de un temario curricular, así como los intercambios de palabras, gestos y movimientos observables son expresamente humanos en tanto que son elegidos. No así el clima, los ruidos del exterior o el hambre en sí misma. En cambio, sí lo es la manera en que los seres humanos optan por resguardarse de estas contingencias, lo que implica una decisión que aunque no siempre es consciente, sí aparece como una elección ante un panorama de distintas posibilidades. Contagiar a un compañero no es violento, pero la elección que llevó a la falta de precauciones escolares para evitarlo, sí podría serlo.

Imposición

La imposición podría parecer un rasgo característico de toda violencia, pero no necesariamente lo es siempre en procesos de cuidado o formación. Por otra parte, justamente con personas en etapas tempranas formativas, la violencia podría adquirir también facetas seductoras, lejanas de la imposición. El principio teórico sería que la violencia no siempre es imposición ni viceversa.

La explicación se puede ilustrar con una sociedad tipo “Un mundo feliz” (Huxley, 1932/2020), donde el uso de una droga llamada *soma* y la “libertad” para tomar algunas decisiones inocuas se utilizaba para mantener formas sutiles pero muy efectivas de control social, frecuentemente de manera masiva. Medios de comunicación, dispositivos de entretenimiento, extensión de capacidades para el endeudamiento y el consumo... En contraposición, muchas veces los procesos educativos en general –y no solo los escolarizados– implican cierto grado de incomodidad; ya la formación ha sido descrita como un proceso de desestabilización disposicional del sujeto (Yurén Camarena, 2005). Esto no sería posible sin recurrir eventualmente a cierto grado de imposiciones estratégicas, eligiendo cuidadosamente las batallas; padres y madres de familia lo saben bien.

La aplicación en contexto pasa muchas veces por la contingencia de trabajar en grupos, lo que también se puede convertir en una valiosa lección de inclusión. Para el trabajo colaborativo y la convivencia en tolerancia se requieren reglas que no siempre pueden ser consensuadas. Horarios de clase, preselección de materias, de profesores, de compañeras y compañeros de generación, adaptación al mobiliario disponible y reglas para su cuidado. El rol docente en circunstancias ideales puede llegar a ser dialógico, pero ante las necesidades contextuales puede requerir de cierto grado de imposición disciplinaria: “las clases populares necesitan –al mismo tiempo que se comprometen en el proceso de formación de una disciplina intelectual– ir creando una disciplina social cívica, política, absolutamente indispensable para una democracia [...]” (Freire, 2008, p. 142). Al mismo docente a veces podría parecer preciso imponerle ciertas condiciones laborales. Queda de momento abierta la interrogante de hasta qué punto esto podría ser efectivamente también violento, pero desde un panorama de libre elección entre distintas ofertas laborales y profesionales, la docencia también puede ser libremente elegida con todas sus contingencias e imposiciones sin que por ello tuviéramos que asumir que necesariamente implica violencia sobre el profesorado. Por otra parte, un proceso educativo en solitario (sin las imposiciones que posibiliten el trabajo conjunto) también podría convertirse en otro tipo de violencia, comparable al aislamiento. El contacto, la relación interpersonal implica incertidumbre (Buber, 1923/1984) y ésta podría requerir ciertas imposiciones en relación con el respeto a la otredad sin que ello signifique una afrenta a la propia identidad. Pero si no puede ser identificada plenamente bajo el signo de la imposición, ¿entonces qué sería lo distintivo en la violencia?

Necesidades

Otro principio teórico se refiere a la afirmación de que la violencia no está en un acontecimiento tanto como en desestimar las necesidades de alguien (o incluso algo, en el caso de la naturaleza). La explicación se apoya en Galtung, para quien las necesidades desempeñan un papel central para la comprensión y posterior transformación de conflictos, al punto de identificar en su teoría al desarrollo como “la progresiva satisfacción de necesidades de la naturaleza humana y no humana” (Galtung, 2003, p. 179). La violencia primero desestima –y después atenta contra– la satisfacción de necesidades de alguien o algo.

Las imposiciones que eventualmente hacemos padres y madres sobre nuestros hijos e hijas pueden ser violentas cuando no estamos contemplando sus necesidades; pero a veces, precisamente debido a la manera en que percibimos e interpretamos esas necesidades, o simplemente al ponderarlas y valorar igualmente las propias o las del entorno, podemos recurrir a la imposición sin incurrir necesariamente en violencia. Esto mismo puede ocurrir en los salones de clase. Al dejar una tarea, corregir un examen, un trabajo final en equipo; al exigir silencio, participar en honores a la bandera o pedir que se levante la mano antes de hablar; al entregar calificaciones, marcar una falta de ortografía o mandar un estudiante a extraordinario; en todo ello puede haber una ponderación de las necesidades de los estudiantes en lo individual, de manera grupal, de la institución escolar e incluso de la comunidad o la sociedad en general. Tomar en cuenta las necesidades de todos, incluyendo las del propio docente, es una forma básica de prevenir la violencia al interior del aula; y por supuesto que pueden llegar a ocurrir errores de observación, ponderación o implementación de medidas formativas, pero la violencia estaría más en la elección de ignorar esas necesidades que en una interpretación bajo constante escrutinio y que, de llegar a equivocarse, igualmente puede corregirse. Esto nos lleva hacia la siguiente característica conceptual de la violencia en el ámbito educativo.

Instrumentalidad

Al igual que en el caso de la imposición, la instrumentalidad o intención previa consciente (señalada por ejemplo en la definición de la OMS) no necesariamente es un elemento constitutivo de la violencia tal como se le puede identificar al interior de los salones de clase y las relaciones al interior de los mismos. Este sería nuestro punto de partida para el desarrollo de esta característica conceptual.

La explicación de este principio se apoya en otras características que ya hemos abordado, que es el desestimar las necesidades de alguien o algo. El pasar por alto las necesidades de alguien más –o incluso de sí– puede no siempre ser intencional. La ignorancia de las circunstancias por las que atraviesan otras personas o la ce-

guera cultural así como la normalización de la violencia estructural en ocasiones pueden perder de vista esas necesidades o las propias, al punto de incurrir en violencia sin estar conscientes de ello. Existe la violencia inconsciente. Y ciertamente a la violencia se le puede observar en numerosas acciones encaminadas a lograr algo específico, como un instrumento para obtener un fin, pero también puede estar presente en por ejemplo en los modismos aprendidos del lenguaje, en ademanes o acciones que pudieran resultar ofensivos para alguna religión o grupo social. Incurrir accidentalmente en ella podría justificar el acto pero no reivindicarlo; no exige de ponerle atención y, en su caso, reparar o compensar el daño. Esta es una de las connotaciones de la violencia cultural y la violencia estructural señaladas por Galtung, pero también de la violencia de la persona contra sí misma o contra el medio ambiente, donde a veces resulta imposible enterarse de todos los efectos y consecuencias de ciertas acciones de consumo, no obstante ello no impide hacerse responsables y procurar, en la medida de las posibilidades y contingencias personales, ir transitando hacia modelos más sustentables.

Ya en el ámbito escolar, donde se ha señalado el aprender a ser y a convivir como dos de los pilares de la educación para este siglo (Delors et al., 1997), es importante reconocer e irse haciendo conscientes de las susceptibilidades ajenas al igual que las propias. En la vida práctica esto no significaría siempre evitar estas afrentas, sino el poder ponderarlas de acuerdo con las circunstancias. El lenguaje incluyente, por ejemplo, tiene sus propias limitaciones en términos de conocimiento de vocablos neutros, o del tiempo del que se dispone para explayarse desdoblado el femenino y masculino en todos los mensajes a la comunidad educativa. Eventualmente podría ocurrir que se opte por comportamientos que pudieran resultar ser en cierta medida ofensivos para personas o grupos sociales al interior de la escuela, sin embargo la gestión de este tipo de incomodidades es propia de la convivencia social y requiere la adaptación también por parte del estudiantado así como de docentes, directivos y personal administrativo. Habrá que asumir que la violencia no necesariamente es instrumental y que a veces puede evitarse si se conocen mejor las necesidades y susceptibilidades de los demás tanto como de sí, lo que nunca se podrá abarcar al 100% pero que siempre se podrá al menos tomar en cuenta e, intencionalmente, instrumentalmente, estratégicamente, ponderar y equilibrar en los esfuerzos por lograr entornos escolares menos violentos a la vez que funcionales y eficientes. Esto lleva directamente hacia la descripción de la siguiente característica.

Evitabilidad

El criterio teórico de partida en este caso enuncia que la violencia es evitable en el marco de las necesidades e intencionalidades de todas las partes involucradas.

La violencia forma parte de una decisión en la cual no se conocen de antemano todos los posibles desenlaces; tampoco es posible conocer a fondo las necesidades de los actores directos e indirectos, e incluso muchas veces, las propias. Como consecuencia, se presenta la obligación de elegir a ciegas entre una variedad de comportamientos y patrones culturales. Y habrá errores. Sin embargo esto no impide ir logrando una paulatina transformación y no incurrir en una especie de “ceguera voluntaria” (Heffernan, 2013). Si se quiere identificar errores, aprender de ellos y emprender acciones estratégicas para erradicar violencias (de distintos tipos); si ya se ha asumido la conveniencia de dar al término violencia un sentido peyorativo, se debe también reconocer que no se puede considerar como violenta a una afectación inevitable.

En este mismo sentido, la acción no-violenta, aquella encaminada a contrarrestar y erradicar alguna forma de violencia, que también es completamente intencional e instrumental, puede fallar o estar eventualmente llena de errores, pero siempre apelará a lo factible. Esto sitúa a la lucha contra la violencia en el ámbito de lo posible.

Al buscar aterrizar esta descripción conceptual en los escenarios que nos conciernen en este texto, habría que redimensionar la afirmación de Bourdieu y Passeron cuando señalaron que “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.” (Bourdieu & Passeron, 1970/1981). Si bien ya contemplamos la posibilidad de que no todos los actos de imposición sean necesariamente violentos, también habría que añadir que la libre elección de llevar a cabo una acción pedagógica no la exige de la posibilidad de efectuar alguna afectación o herir alguna sus-

ceptibilidad; será inevitable que eventualmente estas afectaciones ocurran y, sin embargo, la afectación o costo social de no llevar a cabo ninguna acción pedagógica podría ser aún mayor, por no mencionar la flagrante contradicción con el derecho de libre determinación de los pueblos así como con el derecho a la educación para todos los seres humanos. Así pues, en la escuela la acción no-violenta requiere de una atenta valoración constante –pero factible– para identificar como violencia aquello que efectivamente pueda ser modificable, de manera sostenible considerando las contingencias sociales, institucionales y personales; alguien siempre tendrá que ceder; alguien siempre se verá afectado o afectada en sus intereses o necesidades, y no siempre se podrán satisfacer todas. Lo que sí es plenamente factible es mantenerse vigilantes y procurar mejorar el entorno educativo de manera inclusiva, manteniéndose para fines prácticos en el universo de las posibilidades actuales; así, como una decisión también de carácter epistemológico.

Legalidad

Se aporta este último criterio teórico de manera más sintética a causa de limitaciones de extensión, no obstante, es importante hacer énfasis en que la violencia también puede estar solapada por la legalidad.

Para explicar este principio, hay que mencionar que ya se ha intentado hacer una distinción cualitativa entre *fuerza* y *violencia*, argumentando que la violencia sería “el uso ilegítimo o ilegal de la fuerza” (Blair Trujillo, 2009, p. 11). De ser así, todo uso legal de la fuerza no sería violento. Sin embargo, la historia nos ha mostrado que muchas veces la violencia se ha ejercido con el visto bueno de la ley, e incluso puede llegar a apelarse a esta última para desestimar las necesidades de los actores involucrados. La aplicación de la ley puede ser particularmente violenta, tanto como podría serlo su no aplicación, puesto que en ambos casos cabría la cosificación o invisibilización de las necesidades de las personas, aquí sí, frecuentemente a través de una imposición, o bien, al constreñirse a identificar la violencia únicamente en “acciones, incidentes o comportamientos” (como señala la OIT), lo que sería también lo propio de la ley.

En el escenario educativo quizás no cabe hablar de leyes en sentido genérico, pero sí de legalidad y reglamentos. Ya se ha mencionado que su utilización es necesaria para la vida escolar y, sin embargo, también habría que contemplar que muchas veces esos mismos reglamentos pueden dar lugar a la ocurrencia de violencia, claramente evitable. Es por ello menester reconocer la importancia de que pueda ejercerse la capacidad de aplicar –pero también sobreeser– los acuerdos reglamentados. Esta responsabilidad concierne al personal adulto, tanto docentes como directivos, y tiene una dimensión ética en la que se requeriría que idealmente todos tuvieran una capacidad para realizar juicios morales posconvencionales (Kohlberg & Hersh, 1977). Como esto tampoco puede ser un criterio discriminatorio o contingente para la selección de docentes y directivos en la práctica, es deseable contemplar su paulatina apropiación a través de dispositivos de formación para docentes y demás agentes responsables en la comunidad educativa (así como para autoridades gubernamentales). Mientras tanto, si se pretende fomentar el desarrollo del pensamiento crítico (Patiño Domínguez, 2015) entre los estudiantes, habría que procurararlo (o al menos tolerarlo) también entre los docentes, así como en sus ya mencionadas acciones o prácticas políticas (Freire, 2008).

Conclusiones

La revisión de literatura en temas tan amplios como este de la violencia siempre es una limitación, aunque también una oportunidad. Existe demasiada información al respecto y da la impresión de que cualquier análisis o estado de la cuestión siempre estará incompleta. Sin embargo, la revisión que permitió el tiempo y recursos disponibles, mostró que el tema ha cobrado relevancia con el paso de los años, dejando entrever nuevas significaciones que se reflejan particularmente en las investigaciones sociales y educativas. En el caso de Latinoamérica se observa preocupación por el tema, especialmente con respecto a manifestaciones directas que reflejan sociedades con altos índices de violencia, como es el caso de México. Esto también tendría que reflejarse en un estado de la cuestión más amplio.

Por otra parte, de momento se han señalado de manera no exhaustiva las características o criterios descriptivos del concepto de violencia escolar, buscando su conveniencia para la investigación educativa en entornos escolares, y buscando que en principio éstos sean funcionales, al menos para los niveles educativos medio superior y superior. Se han sintetizado los resultados, pero el análisis también arrojó cuestiones que quedan pendientes, como la manera en que la violencia puede ejercerse desde la persona sobre sí misma, la relación entre medios y fines, la manera en que se reproduce y la manera en que se puede evaluar o extraer desde procesos de intermediación de conflictos, entre otros temas relacionados con su desarrollo conceptual. Por todo ello hay coincidencia con los autores que insisten en la necesidad de profundizar y desarrollar más este concepto, pero se insiste también en hacerlo desde una perspectiva que tenga en mira el posibilitar la transformación de la realidad, viendo también como una prioridad a los grupos más desfavorecidos; rescatando esa visión humanista en la que se cree en la capacidad para mejorar el futuro de la especie y con la esperanza que caracteriza como ingrediente imprescindible al trabajo de quienes colaboran en un proyecto educativo. ©

José Francisco Alanís Jiménez es Profesor Investigador de Tiempo Completo en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), ubicada en Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa. C.P. 62209, Cuernavaca, Morelos, México. Dirección de habitación: Tlacopan 174, Col. Ocotepéc. C.P. 62220, Cuernavaca, Morelos. Es Doctor en Educación con Maestría en Desarrollo Humano y Lic. en Ciencias de la Comunicación. Miembro del SNII Nivel 1 (2022-2026) y actualmente se desempeña como secretario de Investigación del ICE-UAEM.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Eduardo & Reyes, Luis (Eds.). (2013). *La escuela sitiada: violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México)*. Santiago de Chile, Chile: Piso Diez. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227227>
- Blair Trujillo, Elsa. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33. Recuperado de <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1093/1069>
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1970/1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2a ed.). Barcelona, España: Laia.
- Buber, Martin. (1923/1984). *Yo y tú*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Calderón Concha, Percy. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*(2), 60-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>
- Chappell, Duncan & Di Martino, Vittorio. (1998/2006). *Violence at Work* (3a ed.). Ginebra, Suiza: International Labour Organization. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--dcomm/---publ/documents/publication/wcms_publ_9221108406_en.pdf
- Chinoy, Ely. (1966). *Introducción a la Sociología*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delors, Jacques; Al Mufti, In'am; Amagi, Isao; Carneiro, Roberto; Chung, Fay; Geremek, Bronislaw, et al. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi, presidida por Jacques Delors*. México, México: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

- Domenach, Jean-Marie. (1981). La violencia. En Jean Marie Domenach, Henri Laborit, Alain Joxe, Johan Galtung, Dieter Senghaas, Otto Klineberg, et al. *La violencia y sus causas* (pp. 32-45). París, Francia: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043086_spa
- DW documentary [Canal de Youtube]. (25 de febrero de 2019). *Meet Germany's first robot lecturer | DW Documentary*. Recuperado de Youtube: https://youtu.be/Amfrm2V_KO0
- Erikson, Erik Homburger. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freire, Paulo Reglus Neves. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2a ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Furlan Malamud, Alfredo José & Spitzer Schwartz, Terry Carol (Coords). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, México: COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>
- Galaviz-Armenta, Tania. (2021). Enfoques disciplinarios e interdisciplinarios para el análisis y definición de la violencia. *Ánfora*, 28(50), 161-182. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.656>
- Galtung, Johan. (1990/2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. Recuperado de https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf
- Galtung, Johan. (1989/2003, diciembre). Violencia cultural. En *Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz No. 14*. Guernica, España: Gernika Gogoratuz. Recuperado de: <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Gandhi, Mohandas Karamchand. (1910/2014). Hind Swaraj. En *Clásicos de la resistencia civil; 1*. Cuernavaca, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Recuperado de https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/publicaciones/clasicos-de-la-resistencia-civil/files/hind_swaraj.pdf
- García-Pino, Carolina. (2014). Violencia en los niños y la comunicación como propuesta de intervención. *Educere*, 18(60), 313-320. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/download/12138/21921923249>
- Garrido-Albornoz, Nelson José. (2021). Aproximaciones para programas de prevención de la violencia en adolescentes escolares. *Educere*, 25(81), 603-616. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/download/16689/21921927829>
- Gertz. (2021). *Violencia. El único enemigo. Bases éticas para el futuro de la humanidad* [e-pub, Kindle edition]. GRANV.
- Heffernan, Margaret. (2013, marzo). Los peligros de la “ceguera voluntaria”. Conferencia TED. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/margaret_heffernan_the_dangers_of_willful_blindness
- Huxley, Aldous Leonard. (1932/2020). *Brave New World*. Nueva Delhi, India: Prabhat Prakashan.
- Illich, Ivan. (1971). *Deschooling Society*. Recuperado de <https://docplayer.net/8777361-Deschooling-society-contents-ivan-illich-introduction-1-why-we-must-disestablish-school-2-phenomenology-of-school-3-ritualization-of-progress.html>
- Kohlberg, Lawrence & Hersh, Richard. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59, Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1475172>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1989/1992). *El manifiesto de Sevilla sobre la violencia*. Barcelona, España: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_spa
- Patou-Mathis, Marylène. (2020). Los orígenes de la violencia. *El Correo de la UNESCO*, (1), 38-41. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372625_spa.locale=es
- Patiño Domínguez, Hilda Ana María. (2015). ¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad. México, México: Universidad Iberoamericana.

- World Helth Organization [OMS]. (2002). World report on violence and health. Summary . Ginebra, Suiza: World Health Organization. Recuperado de <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9241545615>
- Yurén Camarena, María Teresa. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En María Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia Antezana & Cony Brunhilde Saenger Pedrero, *Ethos y autoformación docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). Barcelona, España: Pomares.

Estrategias gerenciales utilizadas por los directivos en las instituciones educativas de la ciudad de Mérida-Venezuela

Investigación
arbitrada

Managerial strategies used by the principals on the educative institutions in Venezuela-Merida city

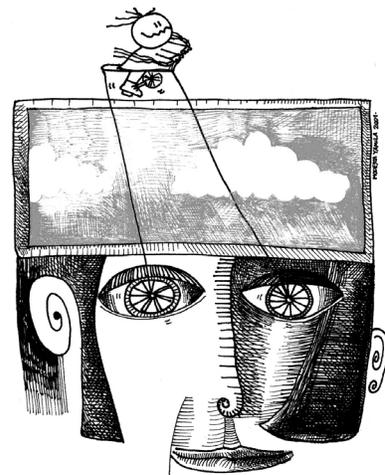
Lucy Enriqueta Quintero Alarcón

lucyq2839@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-4434-6451>

Teléfono: + 58 424 7547265

Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Departamento de Sociología y Antropología
Mérida estado Mérida
República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 02/04/2024
Arbitraje/Sent to peers: 03/04/2024
Aprobación/Approved: 16/05/2024
Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo conocer las estrategias gerenciales utilizadas por el director como gerente escolar. Las categorías evaluadas: lineamientos, gerencia, relaciones humanas, motivación, actualización y capacitación del personal docente, evaluación y orientación del desempeño docente, comunicación y políticas institucionales. Con un enfoque holístico, documental y de campo (cuestionario), dirigido al personal docente, municipio Libertador, parroquia Sagrario del estado Bolivariano de Mérida. El análisis de resultados se pudo determinar que el director carece de los conocimientos gerenciales para orientar y dirigir una institución educativa, afectando directamente a la mayoría de los docentes en su práctica docente observadas en las categorías.

Palabras clave: estrategias gerenciales, gerente escolar, categorías.

Abstract

This research study aimed to identify the managerial strategies used by the principal as a school manager. The categories evaluated were: guidelines, management, human relations, motivation, updating and training of teaching staff, evaluation and guidance of teaching performance, and communication and institutional policies. The research employed a holistic, documentary, and field (questionnaire) approach, aimed at the teaching staff of the Libertador municipality, Sagrario parish, Bolivarian state of Mérida. The analysis of the results showed that the principal lacks the managerial skills to guide and direct an educational institution, directly affecting the teaching practices demonstrated by most of the teachers according to the different categories.

Keywords: managerial strategies, school manager, categories

Author's translation.

Introducción

El sistema educativo venezolano en los últimos años ha venido presentando constantes cambios, afectando directamente la dinámica social, en este sentido, ameritan del ejercicio de una gerencia educativa capaz de enfrentar estas transformaciones sociales y dar respuesta ante estos desafíos que enfrenta la sociedad.

Al respecto, señala Nube y Sánchez (2004); citado por Carrillo y Quintero 2011, expresan que “El gerente es la persona que logra los objetivos a través de las acciones del grupo de personas que él dirige” (p. 33). Pero además de esto, es necesario tener conocimiento sobre los procesos gerenciales, así como de los procesos motivacionales y de la forma en que son manejadas las relaciones personales dentro de la organización, pues esto permitirá que la institución marche correctamente y que el personal que allí labora se sienta a gusto para que pueda trabajar en función de los objetivos institucionales, profesionales y personales.

Escamilla (2006), realizó una investigación denominada “El director escolar y las necesidades de formación para un mejor desempeño profesional”; los resultados arrojaron que el director de una organización escolar, es el que propicia y desarrolla estrategias innovadoras de cambios para optimizar las funciones gerenciales y así poder lograr la creación de una nueva visión, percibir el cambio necesario, establecer el camino y las prioridades, movilizar a los seguidores, gestionar las tensiones y fortalecer la cohesión para conseguir los fines dentro de la organización escolar.

Borjas (2008), indagó sobre “Las funciones gerenciales del director de las Escuelas Bolivarianas de la Parroquia Alonso de Ojeda del municipio Lagunilla del Estado Zulia”. Los resultados arrojaron que el personal directivo de las instituciones educativas, al actuar de manera incoherente en su función gerencial, presuntamente por desconocimiento o por falta de iniciativas en la aplicación de las fases de la administración, puede generar problemas organizacionales influyendo en la eficiencia como cualidad de las instituciones educativas. El autor recomienda fortalecer las funciones gerenciales del director de las Escuelas Bolivarianas.

Por otro lado, Chacón y Rosales (2009), realizaron una investigación para describir “El desempeño de los directivos escolares de educación básica en su labor cotidiana, ubicada en el municipio Campo Elías del Estado Mérida”, las conclusiones indican que los directores escolares presentan escasa preparación y capacitación en cuanto a las bases teóricas de la administración educativa.

Por su parte, Carrillo y Quintero (2011), realizaron una investigación para proponer estrategias gerenciales que permitan mejorar la participación de los directivos como gerentes escolares en las instituciones educativas ubicadas en el municipio Libertador, parroquia Caracciolo Parra Pérez del estado Mérida, encontrando debilidades gerenciales significativas en las diferentes estrategias gerenciales aplicadas por el personal directivo.

Las investigaciones antes señaladas sobre el desempeño del director en la organización escolar, permiten reconocer la importancia y desafío que representa esta figura social dentro de las instituciones educativas; puesto que sobre él giran la toma de decisiones, la planificación, organización, ejecución, control y evaluación para poder gestionar eficientemente el proceso educativo; y se transforme en un verdadero estratega, proactivo, con visión de futuro, creativo, innovador y dispuesto al cambio.

Procesos de la gerencia

Los procesos gerenciales de planificación, organización, dirección, evaluación, control y supervisión son funciones imprescindibles en el desempeño de todo gerente escolar; permiten entre otras cosas, el buen funcionamiento de una institución educativa y la definición del perfil o estilo gerencial de cada director educativo. Los procesos gerenciales tomados en cuenta para la investigación son los siguientes:

- **La planificación**

La planificación es la primera función gerencial, ya que sirve de base a las demás funciones y determina por anticipado los objetivos a cumplir y lo que debe hacerse para alcanzarlos, constituye el factor principal para prever las acciones futuras. En efecto todo acto que ejecuta el director debe ser el producto de un proceso sistemático que determine la manera como se deben desarrollar las actividades en la escuela y debe estar orientado a utilizar nuevos y apropiados medios de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, docentes, representantes, entre otros.

- **La organización**

La organización es el arreglo de las acciones necesarias para lograr el objetivo propuesto, a través de ella se otorga autoridad y responsabilidad a las personas que el gerente escolar tiene a su cargo y la designación de las tareas respectivas; en este sentido, la organización es importante por cuanto crea mecanismos para ejecutar los planes

- **La dirección**

La dirección consiste en motivar a los empleados para que desempeñen su actividad y así lograr los objetivos de la organización, mediante el liderazgo y la toma de decisiones comunes. Finol (2002), establece que: La dirección es la función que a su vez sintetiza las otras funciones del proceso administrativo; es decir, después de planificar y organizar el trabajo, la tarea siguiente es hacer que lo planificado, programado, organizado, se ponga en marcha; esto es el eje central de la función de la dirección, la cual se operativiza a través de la ejecución y coordinación (p. 74).

- **La evaluación**

La evaluación como función del proceso gerencial, permite detectar los problemas de ejecución, identificar fuentes de dificultad y generar información para introducir mejoras en el proceso, así como identificar las incongruencias entre los logros y los objetivos, lo que permitirá tomar decisiones pertinentes de acuerdo a las necesidades y situaciones reveladas.

- **El control**

El control actúa como la fase de la gerencia que permite verificar si todo el proceso se desarrolla según lo previsto en los estándares de logro. Igualmente, tiene como fin señalar las debilidades y errores para rectificarlos, reducirlos e impedir que se produzcan nuevamente y limiten el alcance de los objetivos. En relación a esta función, Chiavenato (2006), plantea que el control consiste en:

Comprobar si todas las etapas de proceso marchan de conformidad con el plan adoptado, las instrucciones transmitidas y los principios establecidos, con el objetivo de ubicar las debilidades y los riesgos para rectificarlos y evitar que se repitan (p.105).

En este contexto, el control se relaciona con la planificación, pues las acciones están guiadas por las metas preestablecidas durante el proceso de planificación; en las instituciones educativas el director debe controlar lo planificado, todo debe llevarse en el tiempo previsto y bajo condiciones determinadas, lo que requiere un juicio de valor y la debida retroalimentación.

- **La supervisión**

La supervisión está asociada con la evaluación y el control, así como a las demás funciones de la gerencia, su propósito es garantizar el desarrollo óptimo de la gerencia. Está destinada a orientar a las personas para el logro de objetivos determinados. Es el proceso mediante el cual se logra el cambio progresivo, planificado y evaluado, el trabajo en equipo, un sistema de comunicación eficiente, la consideración del liderazgo, la existencia de buenas relaciones humanas entre los participantes. De allí que la supervisión debe despojarse de su carácter fiscalizador y autocrático, para ser una actividad constructiva, creadora y con pertinencia

- **La comunicación**

La comunicación es el proceso de enviar un mensaje a un receptor a través de canales seleccionados, y recibir retroalimentación para asegurar el mutuo entendimiento. Para Serna (1999), “las comunicaciones, tanto formales como informales, transmiten y refuerzan los valores que soportan la cultura de una orga-

nización” (p.115). Cada organización crea su propio canal de información y las de orden educativo se distinguen por canales que oscilan entre lo formal e informal; este último prevalece mediante la transmisión de rumores, informaciones dispersas, distorsión y retardo en los mensajes y disparidad de criterios entre el personal directivo, lo que desencadena diversos conflictos que desestabilizan el equilibrio de la organización. Es por esto que la comunicación debe fluir en todos los niveles para minimizar el riesgo de una mala comunicación.

- **La retroalimentación**

La retroalimentación es una tarea indispensable para la gerencia escolar, más aún en los tiempos actuales, cuando los procesos humanos y la sociedad intercultural reclaman un espacio mayor. Es también denominada feedback y se refiere al proceso de compartir observaciones, preocupaciones y sugerencias con el propósito de conseguir información a nivel individual o colectivo, para intentar mejorar el funcionamiento de una organización o de cualquier grupo formado por seres humanos.

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario plantearse algunas interrogantes que dieron paso al planteamiento de los objetivos; estas son:

¿Qué opinión tienen los docentes acerca de las estrategias gerenciales que aplica el personal directivo?, ¿Cuáles son las estrategias gerenciales que aplica el personal directivo en su institución educativa?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Conocer las estrategias gerenciales utilizadas por el director como gerente escolar en las instituciones educativas ubicadas en el municipio Libertador, parroquia El Sagrario del estado Bolivariano de Mérida.

Objetivos específicos

- Detectar las nociones que posee el director acerca de las funciones y procesos de la gerencia educativa.
- Indagar la opinión que tienen los docentes acerca de las estrategias gerenciales que aplica el director.
- Determinar las estrategias gerenciales que aplica el director en su institución educativa.
- Comparar los resultados obtenidos acerca de las estrategias gerenciales utilizadas por los directivos en el año 2011 y año 2023 de las instituciones educativas del Municipio Libertador.

Metodología de la investigación

En este apartado se señala la metodología a seguir en la investigación; cuyos objetivos consisten en identificar las nociones que posee el personal directivo acerca de los procesos de la gerencia educativa; determinar las estrategias gerenciales que emplea, y finalmente, proponer estrategias gerenciales que permitan mejorar la participación del director en las instituciones educativas del municipio Libertador, parroquia El Sagrario del estado Bolivariano de Mérida. Para ello se consideró pertinente la aplicación de la metodología holística por las razones que a continuación se mencionan.

Enfoque Holístico

De acuerdo a Hurtado (1995), la holística se concibe como “un fenómeno psicológico y social enraizado en las distintas disciplinas humanas y orientado hacia la búsqueda de una cosmovisión basada en preceptos comunes al género humano” (p.11). La aplicación de este tipo de investigación para la presente investigación se debe a que la misma representa una propuesta epistémica y metodológica que integra en un sintagma los aportes de los diferentes paradigmas científicos, proporcionando un modelo teórico del proceso investigativo desde sus múltiples dimensiones.

Tal como lo plantea la autora, dicha investigación trabaja los procesos que tienen que ver con la invención, formulación de propuestas novedosas, la creación de teorías y modelos, la indagación acerca del futuro, la aplicación práctica de soluciones y la evaluación de proyectos, programas y acciones sociales. Los criterios metodológicos empleados por la metodología holística, son los que a continuación se mencionan:

Diseño de investigación

El diseño se basa en una investigación documental y de campo para el trabajo objeto de estudio. Es documental por cuanto para investigar y/o resolver un problema se hace necesario diversos tipos de información tales como el conocimiento de las condiciones actuales ¿dónde estamos ahora?; lo que necesitamos ¿en qué dirección podemos ir? y cómo alcanzarlo o el conocimiento de la experiencia de otros que se han hallado en situaciones semejantes. Para el presente trabajo, la investigación documental está relacionada con los estudios que se han realizado sobre la actuación de los directivos y las estrategias gerenciales aplicadas en las instituciones educativas.

Es de campo, ya que una vez que se define el problema a tratar de resolver, dicha investigación proporciona el método idóneo para responder a la pregunta “¿Qué sucederá, bajo condiciones cuidadosamente controladas, si esto (este hecho) es dado?” (Ob. cit, p.113). La realización de un diagnóstico para detectar las estrategias gerenciales que aplica el director, la consecuente posible solución al objeto de estudio de la presente investigación, sería lo concerniente a la investigación de campo.

Definición de eventos

Tal como lo plantea Hurtado (2000), los eventos se definen como “cualquier característica, fenómeno, proceso, hecho, ser o situación susceptible de ser objeto de estudio y de indagación en una investigación” (p.142). Para la investigación en cuestión, los eventos a tomar en cuenta son los siguientes: Lineamientos, Gerencia, Relaciones Humanas, Motivación, Actualización y Capacitación del Personal Docente, Evaluación y Orientación del desempeño Docente, Comunicación y Políticas Institucionales.

Unidades de estudio

De acuerdo a Hurtado (2000), las unidades de estudio están relacionadas con “el contexto, el ser o entidades poseedores de la característica, evento, cualidad o variable que se desea estudiar” (p. 151). Para la investigación que se pretende realizar, las unidades de estudio están representadas por veinticinco (25) docentes de la Escuela Básica Nacional “Gabriel Picón González”, ubicada en el municipio Libertador, parroquia El Sagrario del estado Bolivariano de Mérida. Se seleccionó esta institución por considerarse de renombre y experiencia, en donde la información que puedan aportar sus miembros es de gran valía en el desarrollo de esta investigación.

Selección de los instrumentos de recolección de los datos

El instrumento seleccionado para recabar la información fue el cuestionario, referido a un conjunto de preguntas estructuradas de forma abierta relacionadas con el desempeño del director en su labor gerencial, ante las cuales se solicitó la respuesta de los sujetos. El cuestionario estuvo dirigido al personal docente, con el propósito de obtener información acerca de las estrategias gerenciales implementadas por el director.

Técnicas de análisis de la información

Después de culminado el proceso de recolección y procesamiento de datos inherentes al estudio, se procedió a realizar el análisis, clasificar y organizar los resultados de las observaciones de los hechos reales por alternativa de selección, correspondiendo a siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca; asignando así a cada ítem el porcentaje que corresponde a la frecuencia. Posteriormente se presentó la información en gráficas y

cuadros; con la finalidad de conocer estrategias gerenciales utilizadas por los directivos en las instituciones educativas de la ciudad de Mérida; asimismo, elaborar las conclusiones y recomendaciones.

Validez del instrumento

En esta investigación fue utilizada la validez de contenidos mediante la técnica del juicio de expertos; para ello fueron seleccionados tres expertos con conocimientos en el área metodológica, a los cuales se solicitó su colaboración en la validación de los instrumentos de medición que serían utilizados en el trabajo de investigación. Expertas profesoras Lilian Ángulo, Ana Cárdenas y Elizabeth Marrero, año 2011, instrumento utilizado en esta investigación 2023 debido a su validez y confiabilidad.

Los aspectos a considerar por los expertos fueron: la claridad, congruencia interna y la tendenciosidad o sesgo de cada una de las preguntas.

Se utilizó un instrumento: un cuestionario, referido a un conjunto de 20 preguntas instrumento dirigido al personal docente de la institución.

En atención a las bases teóricas consultadas para el desarrollo del marco referencial, se elaboró un instrumento de recolección de datos, utilizando dichos aspectos como categorías de estudio; a saber:

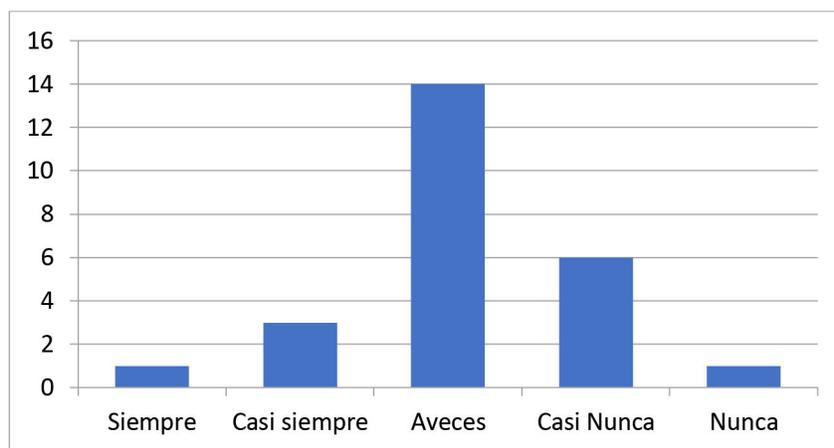
- Lineamientos
- Gerencia
- Relaciones humanas
- Motivación
- Actualización y capacitación del personal docente
- Evaluación y orientación del desempeño docente
- Comunicación
- Políticas institucionales

Análisis de los resultados

Los resultados de la investigación se presentan en los siguientes gráficos y tablas clasificados por categorías:

Categoría Lineamientos Ítem: 1, 2 y 3

- **Ítem 1.** El director o el personal directivo establecen los lineamientos de acción concreta en la elaboración de planes y proyectos.



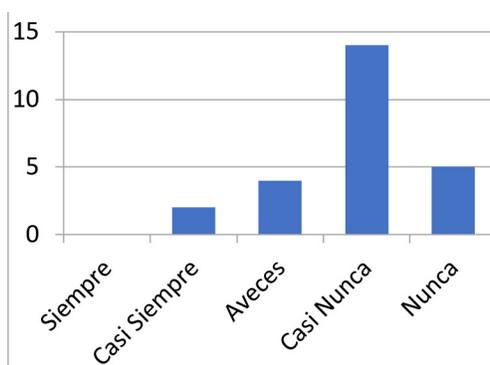
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 1

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	1	14
Casi Siempre	3	12
Aveces	14	56
Casi Nunca	6	24
Nunca	1	4
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 2.** El director suministra las directrices de carácter pedagógico, técnico, administrativo al personal docente.



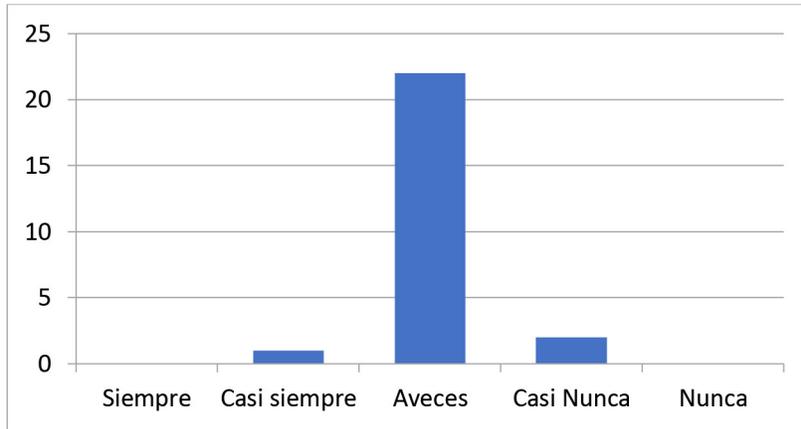
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 2

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	2	8
Algunas Veces	4	16
Casi Nunca	14	56
Nunca	5	20
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 3.** Los miembros de la organización educativa ejecutan cabalmente las funciones asignadas.



Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

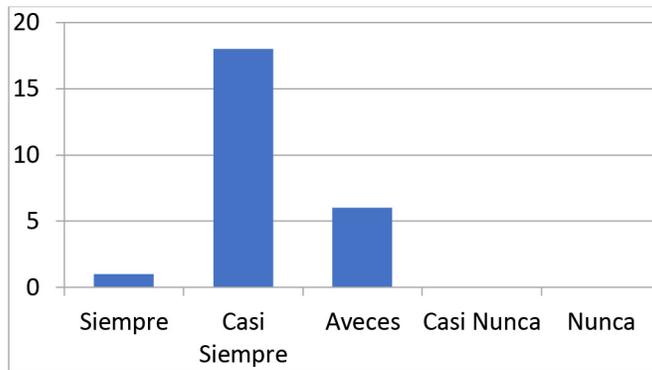
Tabla 3

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	1	4
A veces	22	88
Casi Nunca	2	8
Nunca	0	0
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Categoría Gerencia Ítem: 4, 5, 6, 7 y 8

- **Ítem 4.** El director o personal directivo aplica mecanismos de control para impulsar el cumplimiento de los deberes del personal docente.



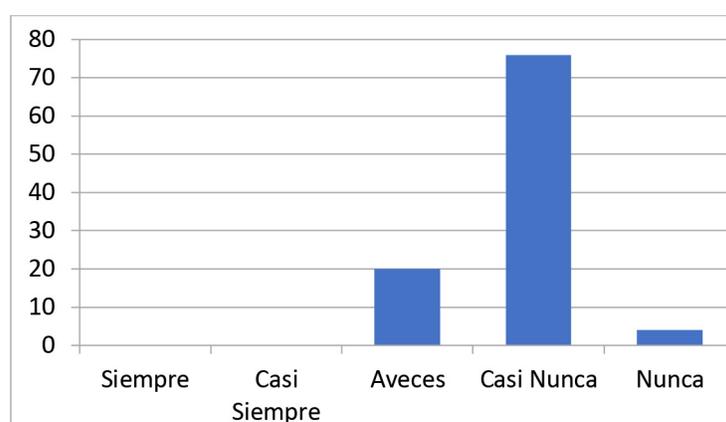
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 4

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	1	4
Casi Siempre	18	72
Algunas Veces	6	24
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 5.** El director pone en práctica sus conocimientos gerenciales para ejercer sus funciones directivas.



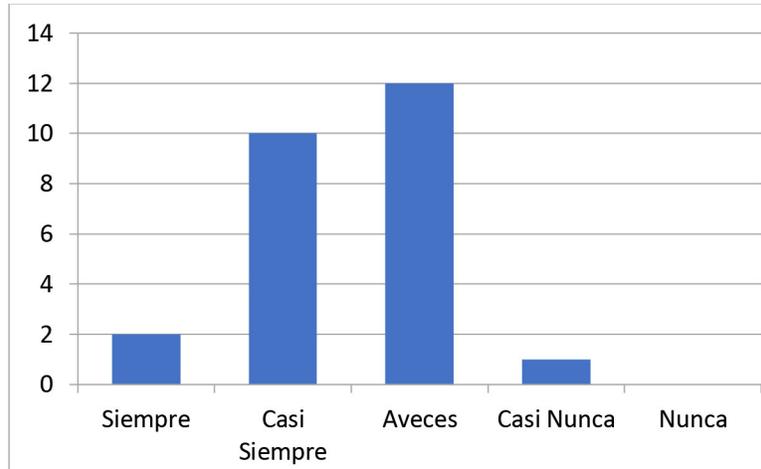
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 5

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Algunas Veces	5	20
Casi Nunca	19	76
Nunca	1	4
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 6.** Se respetan las estructuras jerárquicas en la toma de decisiones.



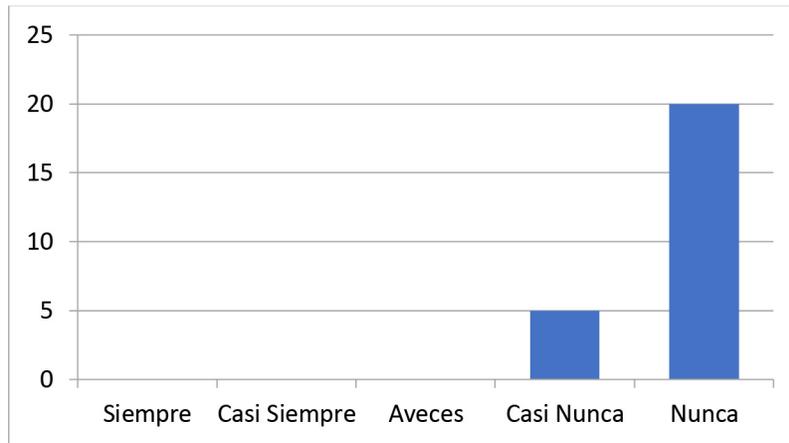
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 6

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	2	8
Casi Siempre	10	40
Algunas Veces	12	48
Casi Nunca	1	4
Nunca	0	0
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 7.** El director ejerce un liderazgo democrático en la toma de decisiones.



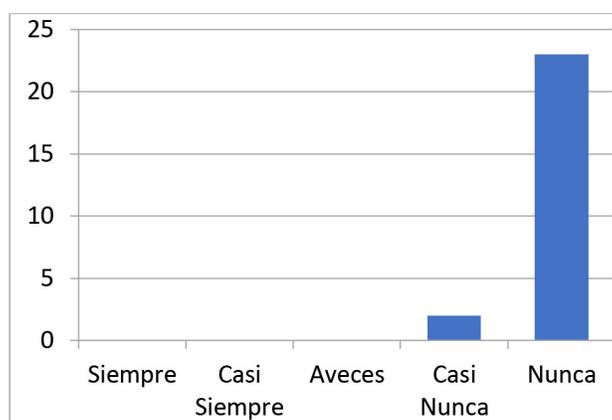
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 7

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Algunas Veces	0	0
Casi Nunca	5	20
Nunca	20	80
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 8.** El personal directivo es el que realiza las solicitudes de traslado de algunos docentes hacia otra institución.



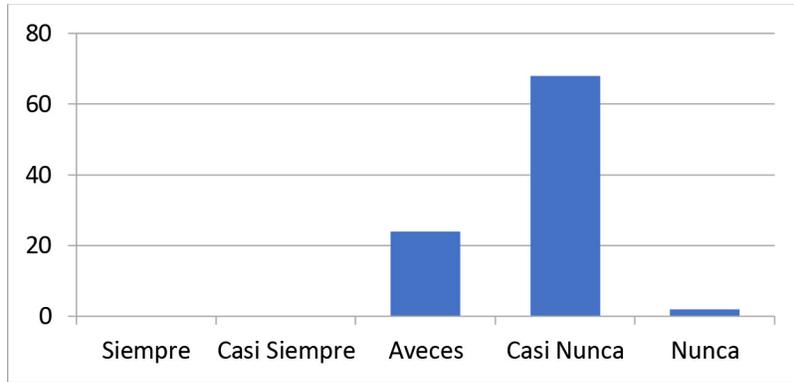
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 8

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Algunas Veces	0	0
Casi Nunca	2	8
Nunca	23	92
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 9.** Las relaciones del director son cordiales y simpáticas con el personal docente.



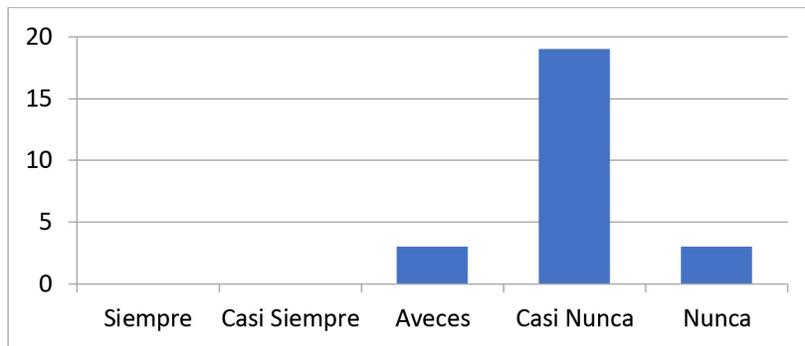
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 9

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Algunas Veces	6	24
Casi Nunca	17	68
Nunca	2	08
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 10.** Se refleja dentro de la institución el grado de aceptación del director como gerente.



Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

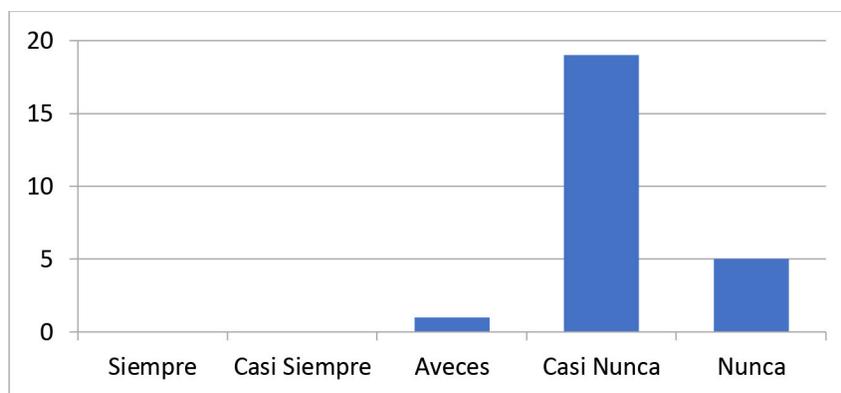
Tabla 10

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Algunas Veces	3	12
Casi Nunca	19	76
Nunca	3	12
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Categoría Motivación Ítem: 11, 12 y 13

- **Ítem 11.** El director propicia un clima organizacional que permita trabajar con agrado a los educadores.



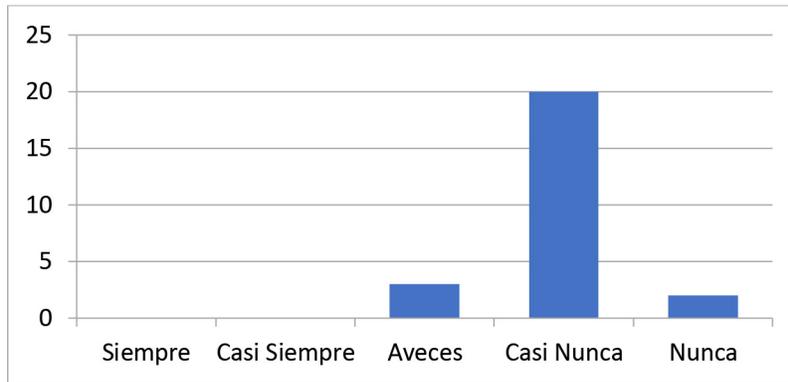
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 11

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Algunas Veces	1	4
Casi Nunca	19	76
Nunca	5	20
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 12.** El director o personal directivo promueve la retroalimentación para motivar y enriquecer su trabajo.



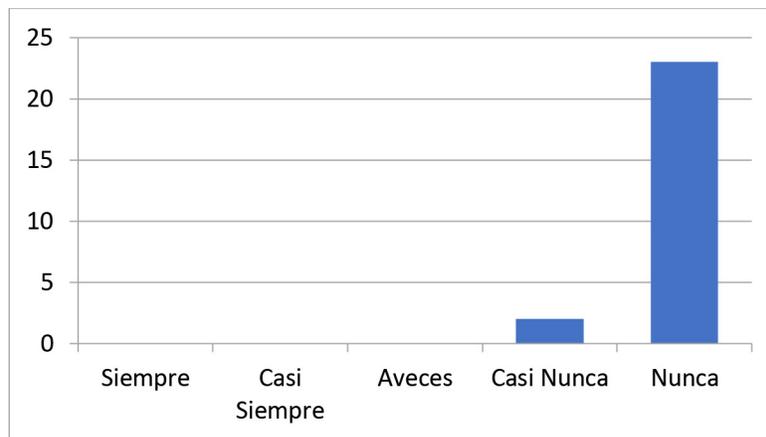
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 12

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Algunas Veces	3	12
Casi Nunca	20	80
Nunca	2	8
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 13.** El director incentiva con reconocimiento al personal docente por los méritos de su labor.



Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

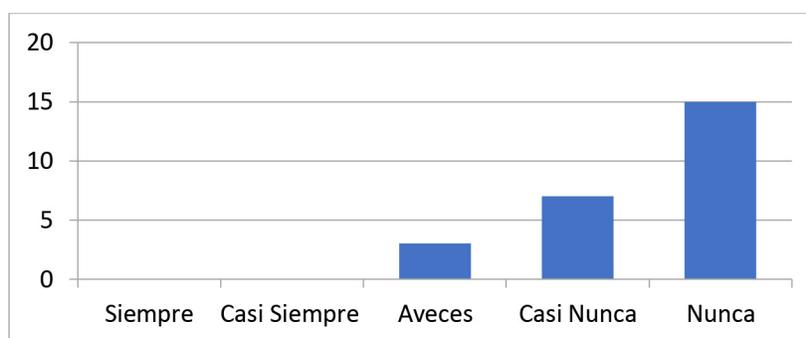
Tabla 13

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Algunas Veces	0	0
Casi Nunca	2	8
Nunca	23	92
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Categoría Capacitación y actualización del personal docente Ítem: 14 y 15

- **Ítem 14.** El director aprueba y autoriza la realización de talleres, cursos, seminarios sobre temática necesaria para el buen desempeño del personal docente.



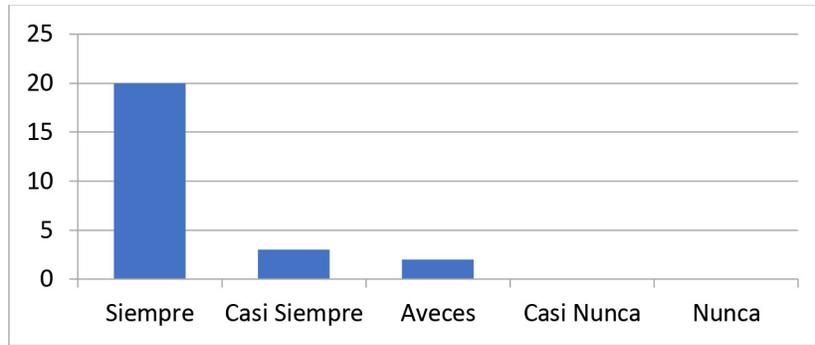
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 14

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
A veces	3	12
Casi Nunca	7	28
Nunca	15	60
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 15.** Usted cree que existen limitaciones en la profesión docente para capacitarse o continuar los estudios



Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

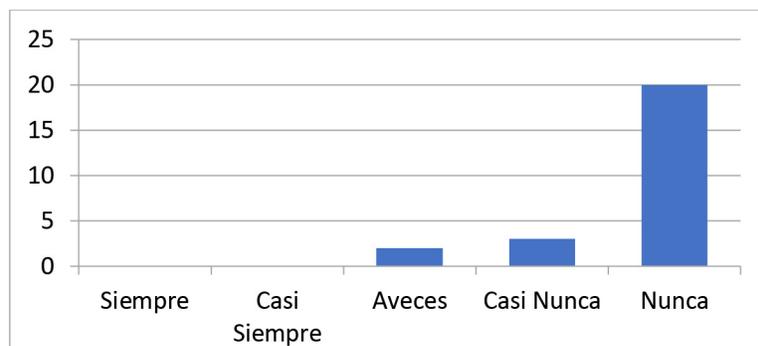
Tabla 15

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	20	80
Casi Siempre	3	12
A veces	2	8
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Categoría Evaluación y orientación y del desempeño Ítem: 16 y 17

- **Ítem 16.** El director brinda apoyo al personal docente cuando necesita resolver situaciones relacionadas con el desempeño laboral.



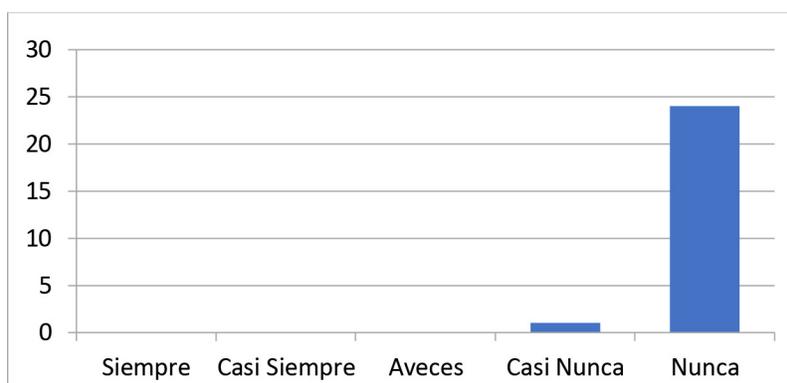
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 16

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Aveces	2	8
Casi Nunca	3	12
Nunca	20	80
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 17.** El director evalúa el desempeño laboral del docente en forma objetiva.



Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

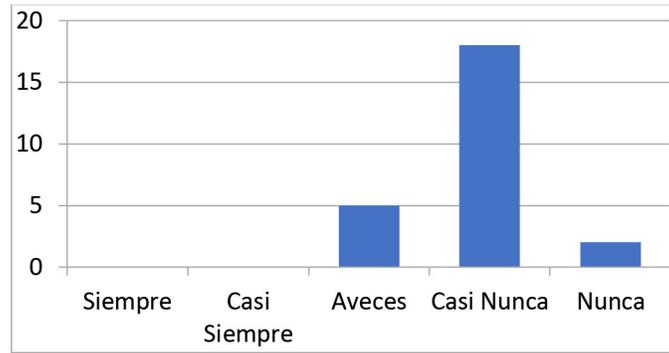
Tabla 17

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Aveces	0	0
Casi Nunca	1	4
Nunca	24	96
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Categoría Comunicación Ítem: 18 y 19

- **Ítem 18.** El personal docente se mantiene informado de las políticas de la institución.



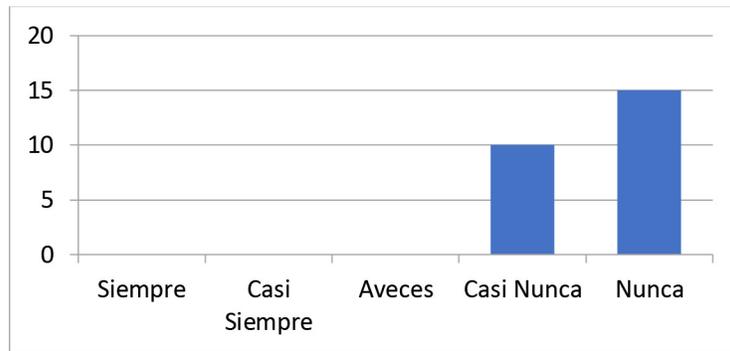
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 18

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
A veces	5	20
Casi Nunca	18	72
Nunca	2	8
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

- **Ítem 19.** Existe una abierta y honesta comunicación entre los integrantes de la institución educativa.



Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

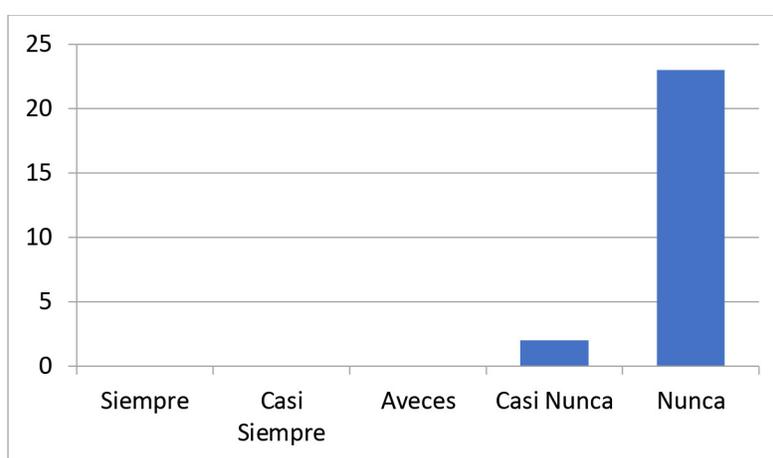
Tabla 19

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Aveces	0	0
Casi Nunca	10	40
Nunca	15	60
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Categoría Políticas institucionales ítem: 20

- **Ítem 20.** El personal docente se identifica con las políticas de la institución.



Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Tabla 20

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Aveces	0	0
Casi Nunca	2	8
Nunca	23	92
Total	25	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2023)

Los resultados obtenidos en la investigación, permitieron realizar el siguiente análisis por categoría de estudio:

- **Categoría lineamientos:** Los resultados arrojados demostraron que el personal directivo a veces establece los lineamientos referidos a planes, proyectos directrices pedagógicas, técnicas y administrativas; se evidencia que no tiene claridad y como consecuencia afecta toda la organización escolar debido a su limitada capacidad de gerencia.
- **Categoría gerencia:** En función de los resultados obtenidos, se observó que el personal directivo casi siempre emplea mecanismos de control de manera arbitraria; y por lo general nunca ejerce liderazgo democrático.

co y tampoco realiza la solicitud de traslado del personal a su cargo; debido a que posee pocos conocimientos teóricos y prácticos relativos a la gerencia y sus procesos o etapas: planificación, organización, dirección, evaluación, supervisión y control; afectando la dinámica de estos procesos gerenciales; que influyen en el logro de los objetivos institucionales.

Urge que el personal directivo este formado en gerencia y tenga la capacidad de dirigir de manera democrática la institución y así lograr la participación de los profesores en el cumplimiento de sus deberes.

- **Categoría relaciones humanas:** Los resultados obtenidos respecto a las Relaciones Humanas, mostraron que el personal docente percibe que casi nunca hay cordialidad y simpatía por parte del director y como consecuencia casi nunca ha sido aceptado como gerente de la institución; lo que indica escaso manejo de las relaciones humanas, y debe reforzar y mejorar para fortalecer su gerencia.
- **Categoría motivación:** La motivación, de acuerdo a los docentes, no existe por parte de los directivos, se evidencia la debilidad para motivar a su personal; casi nunca propicia un clima organizacional agradable, escasa retroalimentación favorable; y mucho menos reconocen los méritos de cada docente.
- **Categoría actualización y capacitación del personal docente:** Los resultados arrojaron que el personal docente en su mayoría considera que nunca el director aprueba la actualización de los docentes; están limitados para su formación pedagógica y profesional; afectando el desempeño laboral; y como consecuencia la calidad en la educación. En estos tiempos existe la necesidad de actores sociales formados y preparados en los distintos saberes; en consonancia con principios éticos y morales que esta sociedad necesita.
- **Categoría evaluación y orientación del desempeño docente:** Los resultados arrojados mostraron que el personal docente en su mayoría no recibe apoyo del director para resolver las situaciones de su desempeño laboral; es subjetivo al momento de realizar alguna orientación o evaluación; la carencia de estrategias gerenciales se hace evidente, afectando el quehacer docente.
- **Categoría comunicación:** Esta categoría los resultados arrojados mostraron que el personal docente desconoce las políticas institucionales; debido al hermetismo del director; no hay comunicación eficaz, diáfana y honesta; afectando el clima organizacional entre los miembros de la institución.
- **Categoría políticas institucionales:** El personal docente exige encarecidamente del director el desarrollo de políticas, habilidades técnicas, humanas e intelectuales que involucren a todo el personal que hace vida, posiblemente los directores no se sienten identificados con los objetivos de la institución; el sentido de pertenencia es necesario para desarrollar políticas instituciones en beneficio de la calidad de la educación.

A continuación, se presentan una serie de conclusiones basadas en las estrategias gerenciales utilizadas por el director en la institución objeto de estudio; las cuales se enumeran:

1. El director o el personal directivo a veces establecen los lineamientos de acción concreta en la elaboración de planes y proyectos.
2. El director casi nunca suministra las directrices de carácter pedagógico, técnico, administrativo al personal docente.
3. Los miembros de la organización educativa ejecutan algunas veces cabalmente las funciones asignadas.
4. El director o personal directivo casi siempre aplica mecanismos de control para impulsar el cumplimiento de los deberes del personal docente, de manera arbitraria; es decir sin participación democrática de los docentes
5. El director casi nunca pone en práctica sus conocimientos gerenciales para ejercer sus funciones directivas.
6. A veces se respetan las estructuras jerárquicas en la toma de decisiones.
7. El director nunca ejerce un liderazgo democrático en la toma de decisiones.
8. El personal directivo nunca toma la iniciativa de realizar las solicitudes de traslado de algunos docentes hacia otra institución.
9. Las relaciones del director casi nunca son cordiales y simpáticas con el personal docente.

10. Se refleja dentro de la institución que casi nunca hay aceptación del director como gerente.
11. El director casi nunca propicia un clima organizacional que permita trabajar con agrado a los educadores.
12. El director o personal directivo casi nunca promueve la retroalimentación para motivar y enriquecer su trabajo.
13. El director por lo general nunca incentiva con reconocimiento al personal docente por los méritos de su labor.
14. El director por lo general nunca aprueba y autoriza la realización de talleres, cursos, seminarios sobre temática necesaria para el buen desempeño del personal docente.
15. Los docentes manifestaron que existen limitaciones en la profesión docente para capacitarse o continuar los estudios, y que el director no les da oportunidad de formación constante.
16. El director no brinda apoyo al personal docente cuando necesita resolver situaciones relacionadas con el desempeño laboral.
17. El director nunca evalúa el desempeño laboral del docente en forma objetiva.
18. El personal docente casi nunca se mantiene informado de las políticas de la institución.
19. La mayoría de los docentes expresaron que nunca existe una abierta y honesta comunicación entre los integrantes de la institución educativa.
20. El personal docente nunca se identifica con las políticas de la institución.

En este sentido, se pudo conocer la ausencia de estrategias gerenciales utilizadas por el director como gerente escolar, las nociones que posee el personal directivo acerca de las funciones y procesos de la gerencia educativa es escasa, hay debilidades gerenciales; que afectan la calidad educativa en todos sus niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Lo anterior demuestra que dentro de la institución objeto de estudio, no existen ni se aplican estrategias gerenciales por parte del director y su equipo, dado que los docentes laboran en un ambiente de desorganización, sin un norte definido, afectando la calidad de la educación dirigida a los estudiantes; siendo fundamental que se formen urgentemente en estrategias gerenciales dentro de este contexto educativo. ©

Lucy Enriqueta Quintero Alarcón. Venezolana, Titular de la Cédula de Identidad V13.014.559. Pertenece al personal Docente y de Investigación Ordinario Universidad de los Andes, adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación. Categoría de Instructor a Tiempo Completo. Departamento de Sociología y Antropología. Estudios realizados en Mérida Venezuela: Bachiller en Ciencias. Liceo Rómulo Gallegos, 1994. Universidad de los Andes: Perito Forestal, 1999. Licenciada en Educación. Mención Ciencias Físico Naturales, 2006. Especialista en Administración Educacional, 2011. Abogada, 2022. Publicaciones: (1) Revista Forestal Venezolana (44-1). *Especies usadas como leña en la comunidad de villa nueva, estado Lara-venezuela. Año 2000.* (2) Mención publicación tesis de grado, Licenciada en Educación, 2006. *“Embarazo precoz en adolescentes y su relación con el nivel de educación sexual y estrato social en alumnas de las escuelas técnicas públicas de la ciudad de mérida.”*. (3) *anuario del sistema de educación en venezuela. Administración educacional. Estrategias gerenciales para mejorar la participación de los directivos.* Tesis para optar al Título de Especialista en Administración Educacional, ULA 2011. Finalista, en la XVII Olimpiada Matemática Venezolana. CENAMEC 1993. Alto rendimiento académico ULA (1998,2000 y 2006), distinción CUMLAUDE 2006 (carrera de Educación Mención Ciencias Físico Naturales) y 2022 (en la carrera de Derecho Título de Abogada) y diplomas de honor en varias asignaturas de la carrera de educación y derecho.

Referencias bibliográficas

- Borjas Urribarrí, Francisco José; y Vera Guadrón, Luis José. (2008). Las funciones gerenciales del director de las Escuelas Bolivarianas *de la Parroquia Alonso de Ojeda del municipio Lagunilla del Estado Zulia*. Trabajo de investigación. Universidad del Zulia.
- Carrillo Delgado, Noris Alcira y Quintero Alarcón, Lucy Enriqueta. (2011). *Estrategias gerenciales para mejorar la participación de los directivos en las instituciones educativas del Estado Mérida*. Trabajo de grado de Especialista en Administración Educativa. Aprobado con Mención Publicación. Universidad de los Andes. Mérida.
- Chacón Rosales, Nelly del Carmen y Rosales Manrique, Rosa Elena. (2009). *El desempeño de los directivos en Escuelas de Educación Básica en su labor cotidiana*. Trabajo de grado de Especialista en Administración Educativa. Aprobado con Mención Publicación. Universidad de los Andes. Mérida.
- Chiavenato, Idalberto. (2006). *Administración. Proceso administrativo*. España: Editorial Mc Graw Hill.
- Escamilla Tristán, Sergio Antonio. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para su desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Finol de Franco, Mineira. (2002). *La evaluación institucional como proceso de optimización de la gestión el gerente educativo*. Venezuela: Ediciones Astro Data.
- Grande González, José Libardo. (2017). *Estrategias gerenciales para la optimización del desempeño del personal directivo*. Trabajo de especial de Universidad de Carabobo.
- Huiza, Elis y Lobo Meza, Evants Rafael (2023). Traducción de español a inglés. Estudiantes de la Universidad de los Andes. Educación mención Lenguas Modernas.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline. (1995). *Comportamiento organizacional*. España: Editorial Ariel.
- Nube, Stephan y Sánchez, Morelys. (2004). *La Gerencia Educativa*. Venezuela: Candidus Editores Educativos.
- Serna Gómez, Huberto. (1999). *Gerencia estratégica*. Colombia: 3R Editores.

El método del aula invertida, clase de matemáticas. Propuesta para la didáctica de las ciencias

investigación
arbitrada

The flipped classroom method in the math class. A science's didactics proposal

Maximiano G. Millan Guevara

profesormaximiano@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3748-6409>

Teléfono: +58 412 4251942

Unidad Educativa privada Colegio San Agustín.

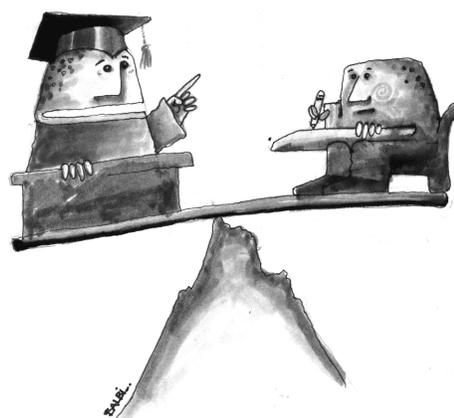
Coordinación de Investigación y Formación

Universidad Bolivariana de Venezuela

Doctorando en Educación

Ciudad Ojeda estado Zulia

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 12/06/2024
Arbitraje/Sent to peers: 14/06/2024
Aprobación/Approved: 29/07/2024
Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

Los estudiantes son absorbidos por las redes sociales y las tecnologías de la información, buscar una manera didáctica de lograr su atención pudiera considerarse una prioridad, para mejorar la calidad del sistema educativo. El presente trabajo tiene como propósitos: utilizar actividades que desarrollen el estudio de contenidos matemáticos en educación media, desde el hacer cotidiano; motivar a otros docentes a visualizar las ventajas del método y brindar aportes significativos para la actualización docente ofreciendo estrategias innovadoras dentro de las áreas de aprendizaje. Se logró presentar el método e iniciar debates, buscando una didáctica adaptada al cambio, dejando abierta su utilización en otras áreas de conocimiento.

Palabras claves: didáctica de las ciencias, aula invertida, innovación educativa, pedagogía de las ciencias.

Abstract

Students are absorbed by social networks and information technologies, looking for a didactic way to get their attention could be considered a priority action to improve educational system's quality. The purposes of this paper are: to use activities that develop the study of mathematical content in secondary education, from their environments; motivate other science teachers to visualize the method's advantages and provide significant contributions for teacher updating by the use of various innovative strategies in all learning areas. It was possible to present the method and start a debate looking for a didactics adapted to the change of era, leaving a door open for its use in other knowledge's areas.

Keywords: Science's Didactic, flipped classroom, educative innovation, science's pedagogy. (Author's translation)

Author's translation.

Introducción

Los problemas de rendimiento escolar en materias como matemáticas, física o química, han sido siempre una de las preocupaciones más notables de las comunidades educativas del sistema educativo venezolano. De la misma manera, la enseñanza de una ciencia como la matemática, tiene en su didáctica específica, un gran campo de desarrollo científico y por demás necesario, para enfrentar los problemas de rendimiento.

En una época en donde los estudiantes se ven absorbidos por las redes sociales (RRSS) y las tecnologías de la información (TIC), buscar una manera didáctica de que la atención de estudiante crezca y al mismo tiempo se interese en un uso diferente de la internet, pudiera considerarse como una acción prioritaria, si queremos mejorar la calidad del sistema educativo venezolano.

El presente trabajo propone un método didáctico que, adaptado al uso de las RRSS, puede derivar en el aumento del interés en el estudio, en la etapa de la Media General. Pero también busca dar a conocer a otros docentes del área, la forma y la manera mediante la cual este método puede aportar calidad a la manera de enseñar ciencias en nuestro país. La primera parte del presente trabajo de investigación, se enfocará en presentar el método y sus ventajas para desarrollar contenidos propios de dicha etapa.

En la segunda parte se muestran los actores envueltos en el tipo de investigación asumida dentro del presente, así como las técnicas de recolección de información y el método de análisis de dicha información. Finalmente, en la tercera parte y al final se presentan en primer lugar el plan de acción a realizar en los meses siguientes a la presentación del presente trabajo y algunas conclusiones de la aplicación de esta primera hélice del proceso de Investigación Acción Participativa.

Fase I. Planteamiento de la investigación

1.1. Contexto del problema.

La enseñanza de la matemática ha sido considerada un problema serio en la Venezuela moderna, etapa que se considera comienza con el proyecto modernizador del general Marcos Pérez Jiménez a finales de la década de los cincuenta del siglo pasado. Las razones son varias, podríamos mencionar en primer lugar la escasez de docentes graduados en el área y la manera en que se enseña. En países que de lejos parecen tener un sistema de aprendizaje mejor que el nuestro, se escriben cosas como esta: “El aprendizaje de las matemáticas en los centros de estudios mantiene su mala fama entre muchos jóvenes, produciendo desagrado por la asignatura y posteriormente su abandono” (La voz de Galicia, 2022) Esto repercute por supuesto, en que la cantidad de estudiantes de Educación en dicha mención sea muy baja.

En ese mismo artículo, el presidente de la Federación Española de Sociedades de profesores de matemáticas, Julio Rodríguez, y el miembro del Superior de Investigaciones Científicas, Manuel de León, coinciden en que el problema reside en la forma que se enseña y en la concepción del error como fracaso. (La voz de Galicia, 2022)

Otra de las causas tiene que ver con la formalidad y la exigencia del nivel, que se le pide al estudiante. Partimos del hecho de que el rendimiento académico es una manera de medir la productividad de las personas. En educación es un parámetro no definitivo para medir dicha categoría en el desarrollo estudiantil. Sin embargo, siempre se ha tomado como un indicador valedero para sacar algunas conclusiones creíbles.

En el estado Zulia, al occidente de la República Bolivariana de Venezuela, ha habido siempre una preocupación por los bajos niveles en el promedio de notas de carreras, áreas y/o materias que tienen que ver con la matemática. Bastará con mencionar que en el Departamento de Matemática de la Facultad de Ingeniería de

la Universidad del Zulia al promediar las notas de cincuenta y tres (53) profesores del área en el año 2000, el resultado fue de 8,74 (20 puntos es la máxima) y el porcentaje de desiertos y reprobados superó el cincuenta por ciento (50%). (Hernández, 2005)

Es desde esta perspectiva y momento histórico, que se ha venido proponiendo introducir cambios en la didáctica de la enseñanza de las ciencias y en especial de la matemática, para de alguna forma evitar que más de la mitad de los estudiantes que egresan de la educación media, fracasen al comenzar sus estudios superiores en alguna carrera relacionada con el área.

En la Costa Oriental de Lago de Maracaibo, conglomerado de siete municipios del ya mencionado estado de Venezuela, se encuentra el Colegio San Agustín, unidad educativa privada que prepara bachilleres en ciencias desde el programa de formación emanado del Ministerio del área. Esta institución ha desarrollado, junto con otros colegios homónimos del país, un programa de matemáticas realmente diferente. En las bases curriculares de dichos programas se propone que la materia se desarrollará por resolución de problemas y no por ejercicios. Pero este mismo texto explica claramente la importancia de la “resolución de problemas”. Para este planteamiento curricular: “Resolver un problema implica no solo poner en juego un amplio conjunto de habilidades, sino también la creatividad para buscar y probar diversas soluciones. Al poner el énfasis en la resolución de problemas, se busca, por un lado, que las alumnas y los alumnos descubran la utilidad de las matemáticas en la vida real y, por otro, abrir espacios para conectar esta disciplina con otras asignaturas.” (Colegio San Agustín del Paraíso, 2016)

Reconocer el problema desde la vida real y crear el proceso de solución, dista mucho en procedimiento, creatividad y desarrollo intelectual que la mera solución de ejercicios abstractos. “Aprender a resolver problemas es tanto un medio como un fin en la adquisición de una buena educación matemática. Se habla de resolver problemas (en lugar de hacer ejercicios) cuando la o el estudiante logra solucionar una situación problemática dada, contextualizada o no, sin que se le haya indicado un procedimiento a seguir.” (Colegio San Agustín del Paraíso, 2016)

Desde este innovador programa es que se ha propuesto desarrollar este proyecto de investigación como aporte científico para introducir la técnica del aula invertida como manera de mejorar el rendimiento estudiantil en el área de matemáticas. Hace varias décadas, la escuela ha dejado de ser la principal fuente de información de nuestros estudiantes. Es por eso que desde el año 2019, en este centro educativo, se ha implementado el método del Aula Invertida, como forma de utilizar las TIC en principio y más modernamente las redes sociales, para que la motivación y formación de nuestros muchachos esté acorde a los programas propuestos en esta institución y a los tiempos que vivimos.

Con este trabajo se pretende dar a conocer una experiencia didáctica en el área de Matemáticas, la cual se considera está ubicada dentro del método del aula invertida y de esta manera brindar aportes significativos en cuanto a la actualización docente para hacer uso de diversas estrategias innovadoras dentro de todas las áreas de aprendizaje. Aunque se tienen registros, desde antes del año 2012, que muestran el trabajo que sobre esta problemática se ha venido desarrollando con el fin de motivar a los estudiantes a través de las TIC y ahora con las redes sociales.

Quizás este sea el momento de que esta línea de investigación tome forma y sincronía con este método didáctico y con la comunidad científica que se ha formado alrededor de los que motivan al estudiante a tomar la responsabilidad de sus estudios desde su casa y se presente en el aula a resolver los proyectos, problemas y hasta ejercicios propuestos para su evaluación. Los docentes se han venido convirtiendo en guías del aprendizaje que utilizan el tiempo de clases para atender las dudas y los requerimientos de cada uno de sus estudiantes, redundando esto en una mejor utilización del tiempo y una menor presión sobre las correcciones de trabajos o pruebas. (Cfr. Merla González y Yáñez Encizo, 2016)

Sin embargo, para lograr esto, se debe en primer lugar transformar esta inquietud didáctica en una línea de investigación, para lo cual este primer trabajo puede ser el simple paso que inicia las grandes obras. No será objeto del presente trabajo presentar tal línea de investigación, sino mostrar una experiencia lograda de ma-

nera sistemática como forma de motivar a otros docentes del área de ciencias a visualizar las ventajas de este método y su aplicabilidad en estos tiempos de la llamada "generación net" (Merla González y Yáñez Encizo, 2016). Otra limitación del presente trabajo es que puede ser considerado un registro anecdótico en algunos casos, pero detrás de cada mención de alguna experiencia en el aula, está una reflexión científica de cada caso. Buscando en ello las razones de lo positivo y lo no tan positivo de dichas experiencias.

Finalmente, se pretende con este trabajo dar respuesta a una discusión que, por antigua, algunos pudiesen pensar que esta desactualizada, pero no, el problema de fondo sigue siendo el mismo. El estudiante siempre pregunta: ¿Eso para qué me sirve? En algún caso más respetuoso preguntará: ¿En qué carrera dentro de la Universidad voy a necesitar eso? Lo que hay de fondo en esas preguntas es: esto que me está explicando ¿es pura teoría o en la práctica hace falta? La eterna contraposición entre el conocimiento teórico sobre el práctico.

Y es entonces desde este clásico planteamiento estudiantil, que se propone colocar actividades que desarrollen el estudio científico de los contenidos básicos de una materia como matemáticas en el nivel de la educación media venezolana, partiendo desde el hacer cotidiano. Buscando encontrar llegar a la explicación teórica desde la práctica o viceversa. Se finalizará esta parte, con una frase que, de una manera clara, recoge el objeto de este trabajo, pero haciendo énfasis en que el proceso que intentamos describir en la parte que sigue, necesita una actitud diferente del docente: dejar de ser el centro de la clase para ser un asesor de equipos de trabajo.

1.2. El aula invertida (flipped classroom) como proceso didáctico

Antes de desarrollar la segunda fase de nuestro trabajo, parece conveniente, explicar de forma sencilla en qué consiste el método del aula invertida, como proceso didáctico. Según Merla González y Yáñez Encizo el término flipped classroom fue acuñado por Bergmann y Sams en el año 2012 al utilizar unas láminas de presentación digital, tipo .PPT y unos videos adosados a la presentación para apoyar a los estudiantes que no podían asistir al aula de clase. (Merla González y Yáñez Encizo, 2016). La primera consecuencia que los nombrados profesores observaron, es que no solo los inasistentes podían llegar a tener los mismos conocimientos de los asistentes, sino que estos últimos al llegar a clase podían preguntar dudas desarrolladas por ver previamente el video en su casa.

Las investigaciones posteriores, pusieron el énfasis en la didáctica, más que en las TIC, puesto que la utilización de ambas fue lo que logró el éxito en el curso de Bergmann y Sams. Ocurrió a continuación que varios fueron los autores que trataron de definir este método que iba a enfocarse en el cambio de rol del profesor en función del uso de las TIC. Se muestran y comentan dos de ellas a continuación:

Esta metodología consiste en invertir las acciones que ocurren dentro y fuera del aula. Considera las discusiones, la asimilación y la comprensión de los contenidos (actividades prácticas, simulaciones, pruebas, ...) como objetivos centrales que realiza el alumno en aula, en presencia del docente, como mediador del proceso de aprendizaje. (VALENTE, 2014) citado por (SCHNEIDERS, 2018)

Como vemos en la definición de Valente, lo central de esta metodología es la realización de actividades prácticas en el aula de clase con el docente como tutor, mientras que las actividades de formación teórica, necesarias para la realización de las prácticas, se harían fuera del aula de clases.

Berrett, también citado en el mismo trabajo, pasa a describir de una manera muy gráfica esta inversión de roles:

El docente pasa a mediar y orientar las discusiones y la realización de actividades, (que) ahora se realizan en el aula, considerando los conocimientos y contenidos a los que se accede previamente por el estudiante, es decir, fuera del entorno del aula. Ahora el maestro puede dedicar su tiempo de clase, en presencia de los estudiantes, a consolidar conocimiento para orientarlo, aclarar sus dudas y apoyarle en el desarrollo de su aprendizaje. (BERRETT, 2012) citado por (SCHNEIDERS, 2018)

Como se puede ver, este método no es solamente un cambio de rol, es además un cambio de estructura del hecho educativo tal y como lo hemos venido entendiendo. Recordemos que nuestro modelo educativo, en su

estructura básica, nació con la Revolución Industrial: filas para ordenar toda la acción didáctica, producción en serie que implica los trabajos en el mismo formato, los estudiantes divididos por grupos de edad y uniformados, etc.

Pero al sacar del aula el acto de informarse para realizar luego, las actividades pedagógicas asignadas por el profesor dentro de esa misma aula, no solo es un cambio de rol, sino que se cambia un paradigma de la enseñanza aprendizaje. De recibir todos la misma información, se pasa a discutir en el salón de clases la interpretación que cada estudiante le da, al mismo referente teórico.

De responsabilizar al profesor por la calidad del contenido a preparar, planificar correctamente, se vuelca la responsabilidad en el estudiante que debe llegar al aula dispuesto a dialogar, debatir, construir, ejecutar la praxis. Esto lo explica de una forma contundente Schneiders:

“En este documento pretendemos discutir una alternativa a este modelo tradicional, revirtiendo los procesos que ocurren dentro y fuera del aula, buscando acercar al estudiante y profesor en un proceso colaborativo de enseñanza y aprendizaje, cambiando el papel del docente, que pasa de ser un disertante a convertirse en un asesor o tutor”. (SCHNEIDERS, 2018)

Finalicemos esta parte con una aclaratoria. Las TIC y las RRSS se utilizarán para presentar los contenidos teóricos de una forma más adecuada a la generación de estudiantes que tenemos en nuestras aulas, pero ellas no son el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. El binomio docente estudiante sigue protagonizando esta película, pero ahora en un entorno más adecuado a la cultura y el lenguaje de esta nueva era.

Fase II. Modelo de investigación

Este proyecto de investigación se ubica en el modelo de Investigación Acción Participativa (IAP) en la perspectiva de Orlando Fals Borda, quien desde la sociología propuso un método de abordaje de las comunidades pobres de Colombia, haciéndolas partícipes de su proceso de organización, que luego

se convirtió de inmediato en acción educativa, en cuanto recuperó la unidad dialéctica entre la teoría (hasta ese momento alejada de los actores sociales) y la praxis, cuyo desarrollo demostró procesos de aprendizaje significativos, haciendo de la investigación una constante acción creadora tanto para los investigadores como para los actores sociales. (Calderón y López, s/a)

En cuanto a las etapas o fases en las cuales este tipo de investigaciones se desarrollan, más o menos se sigue el modelo de Lewin a quien se le considera el padre de esta metodología, con algunos añadidos de acuerdo a las necesidades que se vayan presentando. Las fases presentadas por Lewin y representadas por un triángulo son: Investigación – acción – formación (Cfr. Colmenares, 2012). La Coordinación de investigación y capacitación del Colegio San Agustín de Ciudad Ojeda propone desarrollar cuatro fases para este tipo de trabajos.

En la primera se pretende explicar el objeto de estudio, la contextualización del problema y los propósitos de la investigación. En esta segunda fase, se deben describir los actores, reportar el método por el cual se recolectará la información y los criterios de análisis y presentación de la información. Sigue luego una fase tercera en donde se planifica la acción transformadora y finalmente, en la cuarta fase, se propone el desarrollo de la acción transformadora y la sistematización de los resultados. Se avanzará entonces en esta segunda fase, con la caracterización de actores y las otras partes ya nombradas.

2.1. Descripción de los actores

El binomio profesor-estudiante constituyen los dos actores principales de este proceso. En específico el profesor que participa de este trabajo es el de matemáticas en la etapa educación media y los estudiantes son los de cuarto año del mismo nivel, en la mención de ciencias. Existe un tercer actor que es el garante de que los referentes teóricos y las actividades transformadoras a desarrollar, sean las adecuadas al currículo básico nacional para que dichas acciones no sean consideradas fuera del orden y las políticas del Estado venezolano: el personal coordinador de pedagogía en esa etapa. Finalmente existe un cuarto actor, que pudiese influir,

pero no con tanta fuerza, son los padres y representantes de los estudiantes, quienes no pocas veces con sus opiniones, pueden entorpecer o impulsar algunas decisiones sobre el desarrollo de la investigación.

2.2. Técnicas de recolección de la información

Se escoge el referente teórico Aplicaciones de la trigonometría, para desarrollar esta fase. Este referente está tanto en el currículo nacional como en el programa interno de los Colegio San Agustín de Venezuela. Con base a este referente se le presentó a los estudiantes del año ya mencionado, tres retos a lograr: 1. Medir la altura del edificio de Media general o de alguno de los árboles del patio, sin subirse al techo del mismo, ni a la copa del árbol escogido. 2. Trazar una pista de carreras, en el patio del centro educativo y 3. Dibujar la planta de una pirámide precolombina, en el estacionamiento del centro educativo.

Luego de la clase introductoria sobre el teorema de Pitágoras y las razones trigonométricas básicas, se le pide a la totalidad de los estudiantes de las dos secciones de cuarto año, que se organicen en grupos y cada grupo asuma desarrollar uno de los retos en las siguientes dos horas de clase. Al mismo tiempo deben ahondar las investigaciones y buscar tutoriales o videos que expliquen la manera de asumir el reto planteado.

La clase previa a la fecha acordada para desarrollar los retos, se reúnen en el salón de clases los grupos de trabajo para planificar la forma de abordar el desarrollo de la actividad en el menor tiempo posible, dado que sólo se contó con los noventa minutos normales de una clase. Se toma registro gráfico del trabajo de campo de los grupos de estudiantes y en los cuadernos se deja por escrito, los cálculos realizados por cada grupo para afrontar el reto. Esta actividad formó parte de la evaluación del segundo momento pedagógico del año escolar 2021-2022.

Luego de desarrollado este punto, la investigación continuará con una entrevista a los actores, en donde se responderá a un cuestionario que buscará recoger los posibles cambios de actitud de los estudiantes hacia la matemática y la forma de abordar la clase de esta ciencia con investigación previa y asistencia del profesor, de acuerdo al método del aula invertida. Aunque la temática del instrumento de recolección de datos es la misma, se debe adaptar la misma a la característica y posición dentro del proceso de cada actor.

Se hace necesario entonces la construcción de tres diferentes tipos de cuestionarios para que la información recibida sea lo más fiel a la participación de cada actor en la acción transformadora. En el momento que se está desarrollando el presente trabajo, el desarrollo de los retos ha finalizado, y queda por delante la recolección de las opiniones de los estudiantes y los demás actores sobre el desarrollo del método del aula invertida.

2.3. Análisis y presentación de la información

Luego de realizadas las entrevistas, se tabularán las respuestas de los actores y de acuerdo al análisis del discurso, se inferirán los cambios que, sobre la materia, el método y la experiencia didáctica, tienen estos mismos actores luego de vivir la ejecución del reto propuesto durante el desarrollo del referente teórico ya nombrado. Los resultados expresados en matrices de contenido se presentarán dentro de los eventos programados por la coordinación antes nombrada o en los encuentros con docentes del área de ciencias con quienes se propone una evaluación externa, para iniciar el debate de la necesidad de crear una línea de investigación con esta temática.

Fase III. Planificación de la investigación

Luego de la aplicación del referente teórico, en el momento ya citado, la coordinación de investigación y formación del centro educativo convocó a todo el personal a desarrollar un conjunto de proyectos de investigación, con el fin de crear teorías y prácticas que redunden en la calidad educativa del Colegio. Es por esto que se pretende partir de la actividad desarrollada en cuarto año de ciencias, como parte de un diagnóstico e implementación experimental del método, y así de esta manera iniciar el presente trabajo.

En el cuadro de planificación de la acción transformadora, las fechas aparecerán incluyendo las ya desarrolladas este año escolar, pero añadiendo las del año escolar entrante, estableciendo un primer ciclo de la investi-

gación, que debe ser continuada el año escolar siguiente. A continuación se presentan las tablas con los planes de acción del presente proyecto de investigación.

Cuadro 1. Plan de acción 1

Propósito 1: Brindar aportes significativos en cuanto a la actualización docente para hacer uso de diversas estrategias innovadoras dentro de todas las áreas de aprendizaje					
Actividades	Indicadores logro	Fecha estimada	Recursos	Responsable	Obs.
Primera presentación del proyecto ante el personal docente	Exposición del proyecto. Evaluaciones del jurado. Preguntas de los docentes	Septiembre 8 del 2022	Auditorio del Colegio. Proyector digital Cronograma de la Coordinación de Investigación y formación	La coordinadora y el expositor	
Exposición del método del Aula invertida al Colectivo de investigación de Matemáticas	Motivación del colectivo a desarrollar al menos una experiencia en su área con el método.	Septiembre 30 del 2022	Reunión de colectivos en planificación del PEIC	El expositor	
Publicación de resultados en las redes sociales	Visitas y comentarios a la publicación	Mayo del 2023	Equipos de computación Internet	El investigador	

Fuente: Millán Guevara (2022)

Cuadro 2. Plan de acción 2

Propósito 2: Motivar a otros docentes del área de ciencias a visualizar las ventajas del método del aula invertida y su aplicabilidad en estos tiempos de la llamada "generación net"					
Actividades	Indicadores logro	Fecha estimada	Recursos	Responsable	Obs.
Taller de motivación sobre las ventajas del método en todas las ciencias	Motivación de los diferentes colectivos a planificar al menos una actividad con el método	Enero del 2023	Reunión de formación de los colectivos en ciencias.	La coordinadora y el expositor	
Taller de motivación sobre las ventajas del método con las maestras de primaria	Motivación de los grupos de docentes de primaria a preparar al menos una actividad con el métodos	Marzo del 2023	Circulo de investigación para compartir conocimientos entre docentes	La coordinadora y el expositor	

Fuente: Millán Guevara (2022)

Cuadro 3. Plan de acción 3

Propósito 3: Utilizar actividades que desarrollen el estudio científico de los contenidos básicos de una materia como matemáticas en el nivel de la educación media venezolana, partiendo desde el hacer cotidiano.					
Actividades	Indicadores logro	Fecha estimada	Recursos	Responsable	Obs.
Preparar instrumento recolector de evidencias del cambio de actitud hacia la didáctica de la matemática	Documento impreso	Septiembre 2022	Papel en blanco Celular para grabar las respuestas	El investigador	
Aplicar los instrumentos del apartado anterior	Respuestas de los actores	Septiembre 2022	Papel en blanco Celular para grabar las respuestas	El investigador	

Actividades	Indicadores logro	Fecha estimada	Recursos	Responsable	Obs.
Tabular y analizar el discurso de los actores, contenido en las respuestas a los instrumentos	Tablas con los resultados y documento con los respuestas y el análisis pertinente	Octubre 2022	Papel en blanco Celular para escuchar las respuestas.	El investigador	
Extraer conclusiones válidas de la aplicación del método en el año escolar pasado	Sistematizar el resultado de la investigación.	Octubre 2022	Papel en blanco Celular para escuchar las respuestas.	El investigador	
Preparar el segundo ciclo de aplicación del método en matemática, en toda la media general.	Documento escrito con la fase IV del proyecto de investigación.	Abril 2023	Papel en blanco Colectivo de matemáticas. Docentes entusiasmados	El investigador	
Construir un banco de actividades que nos permitan implementar el método del aula invertida en los tres momentos pedagógicos del año escolar 2022-23	Conjunto de actividades para utilizar el método del aula invertida y que representen situaciones de la vida cotidiana	Octubre 2022	Papel en blanco Colectivo de matemáticas. Docentes entusiasmados	El investigador y la coordinadora	
Preparación del segundo instrumento de recolección de información sobre la segunda aplicación del método.	Documento impreso	Mayo 2023	Papel en blanco Colectivo de matemáticas. Docentes entusiasmados	El investigador	

Fuente: Millán Guevara (2022)

Resultados

Se aplicaron sencillos cuestionarios para recoger las opiniones de los estudiantes participantes y de la coordinadora que observó el desarrollo de las clases de matemáticas, de acuerdo al primer propósito del presente trabajo. Se presentan a continuación un resumen de las respuestas de cuatro estudiantes y la coordinadora de planificación quienes accedieron a contestar el cuestionario ya mencionado.

Ante la pregunta de escoger las actividades que describen mejor la clase de matemática en la vida ordinaria, cuatro fueron las expresiones que se repitieron en más de una ocasión: b) Los estudiantes investigan en internet la propuesta de problema que coloca el profesor. d) La clase es colaborativa, con diferentes enfoques y llena de sorpresas. e) El salón de clases es un espacio de discusión, actividades prácticas y simulaciones. En donde en ocasiones el profesor realiza explicaciones. Y f) El profesor asesora a los grupos de trabajo que se armaron para enfrentar en equipos el problema planteado por el profesor. Las frecuencias mayores, tres veces cada una, estuvieron en las dos últimas.

Las palabras y frases que aparecen al leer las respuestas de la segunda pregunta: Describe con tus propias palabras la historia del reto matemático desarrollado en el segundo lapso (10 líneas máximo), del cuestionario mencionado fueron: “Fue una de las pocas actividades matemáticas que me emocionaron mucho”. “Fue el tema que si me gustó y se me hizo más fácil de entender por la dinámica.” “Nos reunimos para buscar información acerca de la pirámide ... luego ajustamos sus medidas al espacio que íbamos a utilizar”

Y con respecto a la tercera pregunta ¿Qué opinas hoy en día de la materia matemática? Las respuestas que aparecen son las siguientes: “La matemática es útil, ..., pero pienso que también tiene demasiados temas innecesarios” “Esta materia me hace dar bastante de mí, ... siento que no es tan simple, pero es cuestión de razonamiento y no dejar estancarse.” “A este nivel se me ha complicado un poco, porque durante la pandemia siento que fue muy poco lo que aprendí” “Opino que se vuelto complicada, casi nunca entiendo hasta el momento del examen, me gustaría que aparte de exámenes se implementen otras técnicas ...”

El segundo propósito del presente trabajo era dar a conocer esta experiencia didáctica en el área de Matemáticas, entre los colegas del centro educativo. Para esto se coordinó con el equipo directivo del centro una mañana de taller para explicar y preparar la aplicación del método por parte de algunos docentes. El taller de formación se logró realizar el 20 de septiembre del año pasado y uno de sus compromisos fue que todos los docentes iban a preparar una unidad didáctica con el método. Sin embargo, a la hora de recoger la información, ninguno reportó haberlo utilizado durante el segundo lapso.

El tercer propósito tiene que ver con la sistematización de la experiencia. Y es por esto que se decide, recopilar toda esta información y presentarla en el presente, para iniciar el diálogo de saberes, característico de la ciencia.

Análisis de los resultados

1. Utilizando las oraciones escogidas por los estudiantes y la coordinadora, podemos afirmar que para ellos la clase bajo el modelo de aula invertida convierte al salón de clases en la opción e) Un lugar de discusión y de actividades prácticas y simulaciones. En donde en ocasiones el profesor realiza explicaciones. Esta es una de las características esenciales que denota la aplicación del método. Además de esta la opción, la segunda mas votada: f) El profesor asesora a los grupos de trabajo que se armaron para enfrentar en equipos el problema planteado por el profesor. Lo cual indica un cambio de rol del docente, con respecto a los paradigmas tradicionales de la didáctica educativa.
2. En la segunda pregunta, las respuestas de los estudiantes nos indican un disfrute de la metodología, puesto que las frases que aparecen son: “Nos reunimos” “Nos gustó la actividad” “Nos emocionamos mucho”. Esto también habla a favor de que el cambio en la didáctica de la materia puede llegar al afecto del estudiante, enamorándolo del estudio de la ciencia.
3. Sin embargo con respecto a la opinión que tienen con respecto a la materia, pareciera que no ha cambiado mucho. Reconocen que la materia exige mucho de su persona, y sienten que “no es tan simple, pero es cuestión de razonamiento y no dejar estancarse.” Reconocen la utilidad de la materia, pero aun así “pienso que también tiene demasiados temas innecesarios”. Además de esto proponen un punto a favor de otro tipo de evaluación, diferente a las pruebas escritas o exámenes.
4. El estímulo de formar grupos de estudio entre los docentes de nuestro país es de las cosas más difíciles que puedan imaginarse. La situación social de nuestro entorno hace que nuestros colegas se tengan que multiplicar en horas de trabajo extras para poder vivir bien. Pueden existir los deseos de investigar, leer y escribir ciencia, pero no es menos cierto, que el tiempo que estamos dispuestos a dar es muy poco, todavía. Los esfuerzos del centro educativo, para estimular el crecimiento científico del personal son obvios y muy constantes. Se espera en un futuro cercano que la formación de estos equipos pensantes, puedan aportar nuevas formas de educar “la generación net”.

Conclusiones

1. De manera sucinta y con algunos autores de nuestro continente se ha logrado presentar el método del aula invertida, el cual se propone para discutir, debatir y aplicar, buscando una didáctica más adaptada al cambio de era que estamos viviendo. Al mismo tiempo se tiene certeza de que su aplicación produce cambios positivos en la percepción del estudio de una ciencia como la matemática.
2. Sin embargo las opiniones de los estudiantes no han cambiado de manera radical. Pareciera que para llegar a esto, el trabajo de cambiar una buena parte de los contenidos y su forma de presentarlo es necesario. Una nueva didáctica es posible, pero se necesitan armar equipos o colectivos docentes que se lancen a la tarea de crearla.

3. Los docentes se muestran ganados para buscar el cambio en los elementos didácticos de la enseñanza de la ciencia, pero la situación social parece abrumar la vida personal de cada uno y su nivel de compromiso no parece ser suficiente para emprender esta lucha por los cambios.
4. Las instituciones educativas, públicas y privadas, deben continuar estimulando la creación de una nueva forma de educar a esta nueva generación de venezolanos, que se hayan absortos en las redes sociales. Un nuevo mundo se nos viene ya, los docentes debemos responder a este reto. Como todo trabajo científico queda abierta esta investigación a la crítica y al debate. Se espera que así sea, puesto que esto es necesario. ©

Maximiano Gregorio Millán Guevara. Profesor de matemáticas en la U.E.P. Colegio San Agustín de Ciudad Ojeda, Estado Zulia, Venezuela. Jubilado del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Licenciado en Educación: Mención Educación Industrial, Área Mecánica de La Universidad del Zulia en 1991. Magíster Scientiarum en Educación, mención Planificación Educativa en la misma universidad en 2009. Actual estudiante del doctorado en Educación en la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Referencias bibliograficas

- Alma Elizabeth Merla González y Carlota Georgina Yáñez Encizo. *El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico.* Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, número 16, año 8, agosto de 2016. Página 68-78 <http://bdistancia.ecoesad.org.mx>.
- Colegio San Agustín del Paraíso. Programa de Matemáticas. Año escolar 2017-2018. MIMEO.
- Colmenares E. Ana Mercedes, Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115. 2012.
- Hernández de Rincón, A. I. El rendimiento académico de las matemáticas en alumnos universitarios. Encuentro Educativo, Vol. 12(1) enero-abril 2005: 9-30. Consultado en: <http://revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/educa/v12n1/articulo1>
- Javier Calderón y Diana López Cardona “Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación”. En: I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires. S/A
- Millán Guevara, Maximiano. *Aplicaciones pedagógicas de la computadora personal canaima. Caso: proyecto canaima educativo, Venezuela.* 2015. Publicado en: <http://lapedagogiademaxi.blogspot.com/2015/07/aplicaciones-pedagogicas-de-la.html>
- Rodríguez Taboada, Julio. *Debate: ¿Por qué las matemáticas son tan difíciles de aprender?* <https://www.lavozdegalicia.es/noticia/opinion/2022/08/04/matematicas-dificiles-aprender/00031659612768635841439.htm> Consultado el 10/8/2022
- SCHNEIDERS, Luis Antônio *O MÉTODO DA SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)* (laschneiders@univates.br). Editora Univates. Lajeado, 2018

La escuela vive de ilusiones II



The school lives on illusions II

Eliseo Cruz Aguilar

ecruz@isociales.edu.mx

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

Teléfono: +52 9511056170

Universidad Casando

Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas

Oaxaca de Juárez, Oax., México



Recepción/Received: 27/02/2024

Arbitraje/Sent to peers: 27/02/2023

Aprobación/Approved: 28/03/2024

Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

La presente investigación es la continuación del artículo titulado: “La escuela vive de ilusiones”, publicado el 31 de mayo de 2023 en la Revista Venezolana de Educación, EDUCERE. Por tanto, se agregan tres ilusiones más, a saber: la ilusión de la identidad, de la meritocracia y la inclusión, mismas que ayudan a profundizar la crítica, con el propósito de cuestionar y orientar la praxis político-pedagógica de profesores que se ven reducidos a meros administradores de contenidos. Metodológicamente se delimitó el objeto de reflexión, se diseñó el esquema de investigación, se determinaron y analizaron las fuentes de información y se redactó el artículo. El soporte teórico se encuentra en la pedagogía crítica-liberadora, misma que nos permite abordar el entramado educativo sin desvincularlo del entramado político y económico.

Palabras claves: Identidad, meritocracia e inclusión.

Abstract

This research is the continuation of the article titled: “The school lives on illusions”, published on May 31, 2023 in the Venezuelan Education Magazine, EDUCERE. Therefore, three more illusions are added: the illusion of identity, meritocracy and

inclusion, which help to deepen criticism, with the purpose of questioning and guiding the political-pedagogical praxis of teachers who see themselves as reduced content managers. Methodologically, the object of reflection was delimited, the research scheme was designed, the sources of information were determined and analyzed, and the article was written. The theoretical support is found in critical-liberating pedagogy, which allows us to address the educational framework without separating it from the political and economic framework.

Keywords: Identity, Meritocracy, Inclusion.

Author’s translation.

Introducción

A sí como se expuso en la primera parte de la presente investigación, se hace uso del término ilusiones para exponer las falacias en las que se desenvuelve y reproduce el aparato escolar y todos los elementos que la conforman. Estas tres ilusiones que se agregan, se abordan desde las perspectivas pedagógica, psicológica, epistemológica y política, mismas que nos ayudan a problematizar a la identidad, acorralada por parámetros llenos de conservadurismo y opresión; de la misma manera, evidenciar la función social del aparato escolar que fundamenta su práctica mediante la lógica de la meritocracia, puesto que, reproduce las condiciones socioeconómicas que van en detrimento de las clases populares; por último, se discute la postura de las instituciones escolares frente a la inclusión educativa, misma que sigue limitándose desde un enfoque médico, en la cual se priorizan métodos correctivos o compensatorios, marginando al enfoque cultural por prejuicios y limitaciones teóricas.

Ilusión de la identidad

La identidad, de acuerdo al Diccionario Etimológico Castellano (2022), mantiene una dualidad intrínseca, por una parte, aborda características que distinguen a una persona como única o diferente; por la otra, se refiere a características que señalan a las personas como iguales o lo mismo, mismas que comparten un territorio, una historia, una cultura, y a las que “Les despierta un sentimiento de pertenencia y el de diferencia respecto a los otros” (Gall, 2004, pp. 223-224), a esos otros que, paradójicamente, también son idénticos y diferentes.

Por lo que a esta crítica respecta, es urgente abandonar a la identidad como categoría que, lejos de someter a la estructura sociocultural al debate crítico, la nutre de un conservadurismo recalitrante y violento; es necesario deconstruir los anclajes a los que se aferra como categoría rebotada de tradicionalismo intolerante, que se ha impuesto como una norma ideológica, cultural y biológica, misma que despolitiza al sujeto histórico.

Abandonarla desde su sentido elitista, pues define lo que somos en función de lo que otros niegan que seamos, abandonarla en el sentido de negar a quienes niegan el desarrollo pleno del ser, porque desde ese enfoque foucaultiano (2009), ejerce una práctica panóptica que normaliza conductas para poder vigilar, clasificar y castigar. Derrumbarla como parte sustancial de esa microfísica del poder que, excluye y reprime al anormal, dicho de otra manera, aquel que actúa fuera de la norma del poder que se instaure como natural o biológico.

Menciona Dussel (2006), en su tesis 19 sobre política:

Más allá de la *igualdad* de la Revolución burguesa se encuentra la responsabilidad por la *alteridad*, por los derechos distintos, diferentes, del Otro. Más allá de la comunidad política de los iguales (de los blancos, de los propietarios, del sistema metropolitano, del ciudadano abstracto, de la élite) se encuentran los explotados, los excluidos, los no-iguales (de raza no blanca, pobres, poscoloniales, diferenciados por su cultura, sexo, edad), las masas populares. (p.141)

De manera paradójica, la identidad se reafirma negando o despreciando al otro, a ese otro que no orienta su identidad a la lógica de la sociedad del consumo, a ese otro al que no hay que parecerse, ni permitir que se nos parezca. Al excluido, al desarropado, al que transgrede el orden del poder, porque los sujetos, en esta paradoja, no temen ser lo que son, temen aparentar lo que son. Hay que debilitar a esa identidad orientada a la lógica del mercado, de aquellos que imponen y dominan, de los que dictan y establecen las normas. Debilitar a la identidad que, al abonar por la igualdad, encubre la desigualdad y la injusticia, que aniquila la diversidad y dificulta el reconocimiento del otro como otro.

Es necesario derrumbar a la identidad que procura la igualdad de los sujetos en el sentido homogeneizador, es decir, como partícipes igualitarios de una cultura y de un sistema de valores nacionalistas y patrioterros que, mediante símbolos y rituales que se promueven en los medios de comunicación y en las instituciones escolares, forman conciencias domesticadas. No se trata de formar la identidad de los sujetos, se trata de promover ejercicios desidentitarios respecto a parámetros impuestos por la clase conservadora, clase que se refugia en discursos moralizantes y de las buenas costumbres.

Es urgente enfrentar a la identidad a situaciones que la comprometan, la cuestionen y la confronten para que surjan nuevas narrativas que desajusten el cúmulo de sus elementos más conservadores. La tarea de los educadores para Richard Rorty (Como se citó en Bauman, 2017, p.23), es la de provocar a sus estudiantes, “infundir dudas en los alumnos acerca de la imagen que tienen de sí mismos y acerca de la sociedad a la que pertenecen”. Hay que abonar por una identidad desde la óptica problematizadora, hacer de ella un permanente campo de batalla y someterla a constantes procesos de transformación, respaldando a la identidad que politiza al estudiante, a la mujer, al indígena, al campesino, porque como menciona Jean-Paul Sartre (2018), “No nos convertimos en lo que somos sino mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de nosotros” (p.18). Porque no se trata de buscar la identidad, de acuerdo con la postura de Judith Butler (2007) se trata de desidentificarnos de esa identidad que excluye y segrega, de deconstruirla para liberarnos de esos parámetros identitarios y clasificatorios, pues conforme a las palabras dictadas por Paulo Freire, “Somos lo que estamos siendo”. (2003, p.54).

La ilusión de la meritocracia

Resulta imprescindible revisar de manera crítica el papel que juegan las instituciones escolares dentro una sociedad meritocrática, misma que “Santifica a los ganadores y denigra a los perdedores” (Sandel, 2020, p.35). Meritocracia que es empleada para encubrir la desigualdad de oportunidades como punto de partida dentro de la estructura social. Alan Fox, (citado por Javier Rujas, 2021, p.2), describe a la meritocracia como una “Sociedad en la que los dotados, los inteligentes, los enérgicos, los ambiciosos y los despiadados son cuidadosamente seleccionados y ayudados para ocupar las posiciones de dominio”, dicho de otro modo, meritocracia marcada por la corrupción, el nepotismo y el tráfico de influencias; pero ensalzada como éxito exclusivo del talento, el esfuerzo y la responsabilidad individual.

Resulta pertinente analizar y denunciar las atrocidades que se han gestado y desarrollado desde el sistema educativo, mismo que incorpora a la meritocracia como parte sustancial de su proceso y sus fines, porque lejos de aminorar o combatir las desigualdades socioeconómicas como se señala en la Ley General de Educación (LGE, 2019) y en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2022), las reproduce y acentúa. Ejercicio cómplice que la define, ya sea pública o privada, como una institución de carácter conservadora y elitista.

De la misma manera, someter a la crítica a esa élite económica que, jactándose de su posición, asume su condición de privilegiado como fruto de su talento y esfuerzo; mientras que la condición del oprimido es proyectada como resultado de su impericia y su falta de ambición. Planteamiento que acentúa la desigualdad y la injusticia social, pues de acuerdo a la lógica del sistema educativo, el capital cultural, económico y social, se advierten como naturales y no como consecuencia de un origen injusto y desigual, capitales que son encubiertos bajo una narrativa que emplea elementos retóricos tales como: etapas o fases de desarrollo, conocimientos previos, habilidades, perfil de ingreso y egreso, competencias, entre otros.

Escalante (2016) enlistó algunos factores que inciden tanto en el ingreso, permanencia, aprovechamiento y egreso del sistema escolar y de su llamado éxito:

El acceso a atención médica oportuna, de calidad, desde el nacimiento y desde antes del nacimiento; la nutrición, y la nutrición de los padres, y de sus padres; la posibilidad de acceder a educación preescolar; la escolaridad de los padres, las opciones de formación en el

hogar, y las opciones de ocio; la existencia de libros en casa, las prácticas de lectura; la posibilidad de contar con un espacio de estudio... La lista sería interminable. (pp. 224 -225)

Factores que son ignorados en el proceso de selección, permanencia y egreso del sistema educativo, como parte de una dinámica excluyente y discriminatoria, a pesar del bienintencionado discurso oficial, el cual expresa que:

El Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las instituciones educativas con base en las disposiciones aplicables (LGE., 2019, art. 5).

Los pertenecientes a la clase económica dominante, con o sin estudios, serán los más favorecidos dentro de la estructura y la dinámica social, pues está diseñada para el triunfo de esta clase, triunfo que se convierte al mismo tiempo en elogio al talento, al esfuerzo y a la responsabilidad individual. La importancia que se le atribuye al credencialismo, funge como fachada para la retórica de la igualdad y del ascenso social, pero, "... si las oportunidades son en verdad las mismas para todos y todas, quienes quedan rezagados se merecen también la suerte que les ha tocado" (Sandel, 2020, p.3), esa es la lógica que promueve la meritocracia y todo el sistema educativo.

De acuerdo con las palabras dictadas por Rujas (2021):

Tomar como medida del esfuerzo o mérito de alguien su nivel de estudios o sus títulos es problemático desde el punto de vista lógico, pues partimos del resultado final (los "logros") y le suponemos una causa (el esfuerzo, la capacidad o ambos) que a menudo no se analiza o no se puede analizar. Pero también lo es desde el punto de vista social y político: refuerza la creencia de sentido común, según la cual quien más ha estudiado o quien acumula más recursos es porque se lo ha ganado con el sudor de su frente; y, por tanto, quien no ha estudiado o no ha podido acumular esos recursos, será porque no ha puesto suficiente empeño. (p.7)

Resulta conveniente ser concienzudo con los atributos que de manera bienintencionada se le concede a la escuela, institución que se presenta como garante del éxito personal y profesional, puesto que, no es lo mismo exigirle al hijo del campesino o jornalero, que al hijo del empresario o político. Incluso, a pesar de ciertos paliativos como son las becas por promedio o la titulación por excelencia académica, estos no dejan de ser mecanismos de selección y exclusión. "Llegan, incluso, a usar la retórica de la igualdad de oportunidades para frenar los progresos igualitarios, reclamando que se dejen de lado las clases, la etnia, el género, la orientación sexual..." (Rujas, 2021, p.10).

Retórica que nos exige pasar también por la criba, desde la perspectiva de Chul Han (2012), al discurso de positividad tóxica y a toda esa basura posmoderna que responsabiliza directamente al individuo de su éxito o fracaso, pues en esta dinámica, no se reconoce a un otro como antagonista, por lo que la autoalienación y la autoexplotación, son percibidos desde la ilusión de la libertad. No se minimiza el impacto positivo que tiene la escuela, pues contribuye "al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes" (LGE., 2019, art. 5), mas no es válido hacer de la excepción una regla, mucho menos mirar de soslayo que, el sistema educativo es "uno de los medios más efectivos para perpetuar el patrón social existente; ya que nos proporciona una aparente justificación de las desigualdades sociales" (Bourdieu, 1986, p.1).

De acuerdo con las palabras de Sandel (2020):

Construir una ideología política alrededor de la idea de que un título universitario es una condición necesaria para tener un trabajo digno y estima social es algo que termina ejerciendo un efecto corrosivo en la vida democrática. Devalúa las contribuciones de quienes carecen de un diploma superior, alimenta el prejuicio contra los miembros con menos estudios de una sociedad, excluye en la práctica del sistema de gobierno representativo a la mayoría de la población trabajadora y suscita una fuerte reacción política adversa (p. 113).

Son infinitos los discursos que han sobrevalorado al sistema educativo como respuesta a la desigualdad, discursos que obligan una mirada oblicua a la base estructural de la sociedad. Nadie niega la importancia de promover el ingreso a la educación superior, de hacerla más accesible y democrática, lo que se niega es el discurso fantasioso de creer que, entre más educación, mayor igualdad de oportunidades. Puesto que, al seguir la lógica del credencialismo universitario, el fracaso personal respondería a la deficiente y limitada formación académica.

Menciona Cruz (2022):

La religión ha hecho de la abnegación una virtud, mientras que la escuela ha hecho del privilegio un mérito. La escuela parece funcionar como un purgatorio del pecado original, la ignorancia; garantizando de manera temeraria el paraíso del éxito profesional a los consumidores de años escolarizados. Hay que abrir esa caja de pandora que es la escuela para exponer todos sus males. A los estudiantes hay que provocarlos, incomodarlos, hacer con ellos rupturas epistemológicas que logren poner en tela de juicio todo lo que la escuela y demás instituciones transmisoras y reproductoras de la cultura les han enseñado (Párr. 28).

Y en el mismo sentido, expone Rujas:

La educación no lo es todo ni lo puede todo: ni juzga a cada uno según sus “méritos” de forma objetiva y neutra, ni puede, por sí sola, garantizar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen. Es necesario avanzar también en la igualación de las condiciones de vida de las distintas clases sociales. (2021, p.12).

Ilusión de la inclusión

El debate sobre la inclusión educativa, es un ejercicio que ha provocado conclusiones apresuradas, mismas que orientan prácticas pedagógicas que se caracterizan por sus limitaciones teóricas y prácticas. Para algunos, la inclusión es tan solo un discurso demagógico para saciar intereses personales y partidistas, “Utilizadas en muchos casos como trampolín político, pero sin tomar en cuenta verdaderamente a las personas como individuos capaces de aprender.” (Plancarte, 2017, p.3).

La inclusión educativa representa un reto de gran envergadura en virtud de que, exige reformular la estructura curricular y la operatividad del sistema educativo. Hasta ahora, predomina un enfoque médico: accesibilidad universal, superficies podotáctiles, pupitres para estudiantes zurdos o espacios para estudiantes en silla de ruedas, entre otros, pero limitados desde el enfoque sociocultural, debido a que, cuando se aborda a la inclusión, se piensa predominantemente en estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que, “Los enfoques y las respuestas han sido esencialmente compensatorios y/o correctivos.” (Plancarte, 2017, pp.3-4).

Se hace necesario superar el enfoque médico de la integración, por un enfoque sociocultural, propio de la inclusión, pues como expone Plancarte:

La integración ha estado ligada irremediablemente a los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales, lo que ha llevado a muchos autores a criticar el uso de los términos ya que en particular el “especial” tiene una carga ideológica que delimita de entrada una diferencia e inferioridad propiciando la exclusión. (2017, p.3).

Por lo que, la Nueva Escuela Mexicana, como proyecto político y pedagógico, considera a la inclusión como un principio ético, es decir, como una forma de dar respuesta integral a la dignidad humana, la cual reconoce y valora a la diversidad que la conforma y al mismo tiempo lucha contra un pensamiento eurocéntrico y colonial.

Uno de los obstáculos para llevar a cabo la práctica inclusiva en las instituciones escolares, es que, tanto el personal docente, directivo y administrativo, no se encuentran capacitados, en lo teórico ni en lo práctico, para brindar este tipo de educación. Por lo que sus prácticas se ven orientadas por prejuicios personales o normas institucionales arbitrarias. El debate sobre la inclusión obliga al análisis crítico de la exclusión, pues de acuerdo a la tesis 19 del profesor Enrique Dussel:

Más allá de la comunidad política de los iguales (de los blancos, de los propietarios, del sistema metropolitano, del ciudadano abstracto, de la élite) se encuentran los explotados, los excluidos, los no-iguales (de raza no blanca, pobres, poscoloniales, diferenciados por su cultura, sexo, edad), las masas populares (2006, p. 141).

El reconocimiento de la exclusión, como una cuestión meramente institucional y no como el resultado de un hecho natural o divino, como manifiesta el bloque conservador, obliga al nuevo régimen de gobierno a una reestructuración de las políticas públicas en beneficio de los más necesitados, pues no se debe tratar de igual forma a los desiguales. Cuando el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, expresa: Primero los pobres.

No significa otorgar a éstos un privilegio en detrimento de quienes no se encuentran en situación de pobreza, sino de atenuar las desventajas de quienes se encuentran reducidos a la pobreza al fin de construir una sociedad más justa y más igualitaria. (Gobierno de México, 2020, p.16)

Para Dussel, los excluidos no deben ser incluidos, esto sería volver a caer en la limitada visión de una práctica correctiva o compensatoria, sino que deben participar como iguales en un nuevo orden político, puesto que, “No se lucha por la inclusión sino por la transformación” (Dussel, 2006, p.106).

Conclusión: Otra escuela es posible

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto político y pedagógico del gobierno de la Cuarta Transformación encabezada por López Obrador, proyecto que trata de recuperar algunas experiencias y saberes de los actores educativos y que pretende integrar, en su esencia, las exigencias de la histórica lucha magisterial de los profesores mexicanos en contra de prácticas pedagógicas bancarias y reproductoras. La Nueva Escuela Mexicana intenta también fundamentarse en las denominadas epistemologías del Sur, en la pedagogía crítica y en el humanismo mexicano, es decir, emplea abiertamente un discurso contrahegemónico que se opone a los intereses privatizadores y empresariales del viejo régimen.

Esta propuesta se fundamenta en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el cual se establece que, “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. Al mismo tiempo, reivindica el papel del profesor como agente de transformación social y a la escuela como un espacio de formación crítica y comunitaria, en donde se confronte directamente a los diversos poderes que mantienen el interés de convertir a la escuela en una institución meramente instrumental y al profesor en un facilitador de información.

Hasta el día de hoy, ha sido edificante y plausible el trabajo de los profesores, esos héroes silenciosos y muchas veces silenciados, que han aprendido a vivir y trabajar en condiciones mínimamente dignas y que día con día se esmeran y sacrifican por un país mejor. Profesores que, con rebeldía digna, lucharon ante un sistema que con ahínco pretendió convertirlos en administradores y operadores de contenidos educativos. Así mismo, resulta estimulante la experiencia de aquellos educandos que han encontrado en sus estudios una herramienta de lucha y liberación ante un sistema que los oprime y excluye, a pesar de la escuela misma. Es necesario liberar a la escuela mediante la praxis político-pedagógica, enfrentarla y analizarla desde sus entrañas, trabajar en ella como una institución comunitaria para combatir la lógica del gran capital y los vicios heredados del neoliberalismo, mismos que convierten a los sujetos en consumidores consumidos.

Plausible la práctica virtuosa de algunos profesores y educandos que han hecho de la escuela y de sus contenidos armas de transformación social en beneficio de los marginados. Pues no es aceptable seguir ejerciendo la docencia sin el mínimo conocimiento de los documentos que la regulan, es decir, sin orientación pedagógica, epistemológica o filosófica. No es válido ejercer la docencia como un cúmulo de actividades sin ningún sentido formativo o como autómatas que siguen al pie de la letra los contenidos dictados desde el burocratismo o de los llamados ingenieros de la educación. Resulta una utopía, de acuerdo al profesor Policarpo Chacón (2020), pretender formar sujetos críticos y reflexivos cuando no se cuenta con el instrumental teórico para este

propósito, ya que “El mejoramiento de la educación no se da por decreto, sino por la participación consciente de sus actores” (p.20).

Por otra parte, es necesario celebrar el apoyo que se le brinda a los estudiantes mediante becas que suprimen el sistema meritocrático de los apoyos condicionados por promedios, es decir, con estos incentivos se lucha contra un sistema que con sus mecanismos relegaba y excluía a los estudiantes, puesto que, como lo expone Marx Arriaga (2022), estos no partían en las mismas condiciones económicas, culturales, intelectuales, nutricionales o emocionales. Reforzar la dimensión política de la educación no es hacer de ella un acto proselitista, sino, apuntalar la articulación entre la escuela y la comunidad, resultado de una visión social del aprendizaje en función de los intereses comunitarios. Menciona Cruz (2020), “Tenemos la obligación de ir contra la corriente, de pensar otras formas de escuela, de rebelarnos frente a un sistema educativo que todo lo que toca lo convierte en mercancía: al estudiante, al profesor, a los libros de texto, al conocimiento mismo.©

Eliseo Cruz Aguilar. Doctor en Investigaciones Educativas. Tutor certificado y docente de nivel superior. Actualmente laboro en el Centro Universitario Casandoo, ubicado en Carretera a Atzompa N. 9, Col. Oaxaca. Santa María Atzompa, C.P 71222, Oaxaca de Juárez, Oax., México. Domicilio ubicado en Prol. De Venustiano Carranza #10, colonia El Polvorín. Este trabajo se culminó el día 16 de febrero de 2024

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt. (2017). *Vida líquida*. México: Gandhi ediciones.
- Bourdieu, Pierre (1986). LA ESCUELA COMO FUERZA CONSERVADORA: DESIGUALDADES ESCOLARES Y CULTURALES. Recuperado el 03 de marzo de 2023 en <https://eduardogalak.files.wordpress.com/2014/03/la-escuela-como-fuerza-conservadora-bourdieu.pdf>
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. (1. ed). España: PAIDÓS.
- Cámara de Diputados. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. DOF 30-09-2019. Disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Chacón Ángel, Policarpo. (2020). *Un panorama de la educación pública en México. Contra la corriente*. México: Carteles editores.
- Chul Hang, Byung. (2012). *La sociedad del cansancio*. España: Herder.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. 5 de febrero de 1917 (México).
- Cruz Aguilar, Eliseo. (Agosto, 2022). Estudiar como acto de rebeldía. Odiseo. Revista Electrónica de pedagogía. Recuperado el 05 de noviembre de 2022 en <https://odiseo.com.mx/articulos/estudiar-como-acto-de-rebeldia/>
- Diccionario Etimológico Castellano. (2022). Identidad. En DECEL Diccionario Etimológico Castellano en línea. Recuperado el 19 de mayo de 2023 Disponible en <http://etimologias.dechile.net/?identidad>
- Dussel, Enrique. (2006). *20 tesis sobre política*. México: Siglo XXI.
- Escalante Gonzalbo, Fernando. (2016). Historia mínima del neoliberalismo. Recuperado el 04 de abril de 2023 en https://www.centroeic.org/archivos/contenidos/files/Historia%20M%C3%ADnima%20del%20Neoliberalismo_%20Escalante.pdf

- Fanon, Frantz. (2018). *Los condenados de la tierra*. (4. ed.). México: FCE.
- Foucault, Michel. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2010). *El grito manso*. (2. ed.). México: Siglo XXI.
- Gall, Olivia. (2004). *Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México*. Revista mexicana de sociología, 66(2), 221-259. Recuperado el 02 de agosto de 2023, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032004000200001&lng=es&tlng=es
- Gobierno de México. (2020). Guía ética para la transformación de México. Recuperado el 07 de abril de 2021 en <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2020/11/GUIA-ETICA-PARA-LA-TRANSFORMACION-DE-MEXICO.pdf>
- Canal Catorce. (1 de septiembre de 2022). Largo Aliento. Marx y la Nueva Escuela Mexicana. [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=inDv5p8zouQ&t=12s>
- Plancarte Cansino, Patricia. (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva*. [PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545223>
- Rujas, Javier. (2021). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *Con-Ciencia Social* (segunda época), 5, 207-218. DOI: [10.7203/con-cienciasocial.5.24276](https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24276)
- Sandel, Michel. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* <https://es.slideshare.net/cristian35023/la-tirana-del-mritopdf>

La vigencia de Aristóteles en la educación mexicana contemporánea



The validity of Aristotle in contemporary Mexican education

Jeannet Pérez Hernández

janelgirl@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2078-6074>

Teléfono: +52 9513146557

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. CSEIIO

Bachillerato Integral Comunitario No. 29 de Teotitlán del Valle

Oaxaca de Juárez, estado de Oaxaca - México



Recepción/Received: 29/06/2024
Arbitraje/Sent to peers: 30/06/2024
Aprobación/Approved: 31/07/2024
Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

Este artículo analiza la relevancia del pensamiento aristotélico en la educación mexicana contemporánea. Explora cómo las ideas de Aristóteles sobre ética, política y educación siguen siendo un referente en la pedagogía y epistemología mexicana. La investigación sostiene que, a pesar de las críticas y cuestionamientos modernos, así como de los cambios culturales, algunas ideas clave de Aristóteles continúan siendo valiosas para la reflexión sobre los objetivos y métodos educativos actuales y, su énfasis en la formación ética, la racionalidad crítica y la política como participación comunitaria siguen aportando elementos relevantes al debate pedagógico. Se concluye que, a pesar de los avances tecnológicos y socioculturales de las últimas décadas, el pensamiento de Aristóteles provee todavía conceptos e ideas clave que pueden guiar la reflexión sobre los fines y medios de la educación, posibilitando reinscribirla productivamente desde los horizontes axiológicos que la orientan.

Palabras clave: Aristóteles, educación mexicana, posmodernidad, ética, política, metafísica, pedagogía.

Abstract

This article analyzes the relevance of Aristotelian thought in contemporary Mexican education. Explore how Aristotle's ideas on ethics, politics and education continue to be a reference in Mexican pedagogy and epistemology. The research maintains that, despite modern criticism and questioning, as well as cultural changes, some key ideas of Aristotle continue to be valuable for reflection on current educational objectives and methods and, its emphasis on ethical training, rationality. Criticism and politics as community participation continue to contribute relevant elements to the pedagogical debate. It is concluded that, despite the technological and sociocultural advances of recent decades, Aristotle's thought still provides key concepts and ideas that can guide reflection on the ends and means of education, making it possible to reinscribe it productively from the axiological horizons that it they guide.

Keywords: Aristotle, Mexican education, postmodernity, ethics, politics, metaphysics, pedagogy.

Introducción

La vigencia del pensamiento de Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.) en la filosofía y la educación contemporáneas es un tema que admite múltiples lecturas e interpretaciones. Como sostiene García Morente (1996, p. 115), “quizá ningún filósofo haya ejercido en el pensamiento de la humanidad una influencia tan profunda y duradera como Aristóteles”. En el ámbito educativo, las ideas aristotélicas sobre la formación ética, política y epistemológica del individuo siguen resonando en los debates actuales en torno a los fines y medios de la enseñanza.

En México, la larga historia de apropiación del pensamiento griego en general y aristotélico en particular hace que la reflexión sobre sus conceptos e ideas fundamentales siga siendo una fuente de inspiración y controversia. Como apunta Villoro (1950, p. 17): “México es uno de los pocos países del Nuevo Mundo en que los estudios griegos han echado hondas raíces”. En la época virreinal, la enseñanza universitaria se basaba precisamente en las doctrinas aristotélicas y neoplatónicas, tendencia que se prolongó hasta las reformas educativas del siglo XIX. Aun en pleno siglo XXI, ciertas concepciones centrales en la filosofía de Aristóteles sobre la metafísica, la ética, la política y la educación parecen conservar una notable vigencia.

Uno de los ejes centrales del pensamiento ético de Aristóteles gira en torno a la idea de virtud y la formación del carácter virtuoso del individuo. Para Aristóteles, como señala Guthrie (1990, p. 201), “la función propia del hombre [...] consiste en activarse y obrar según la razón”. De aquí se desprende la noción aristotélica de que el fin ético por excelencia es la eudaimonia, usualmente traducida como “felicidad” o “bienestar”, pero que implica un concepto mucho más rico que el mero placer o satisfacción de necesidades. Como explica Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, la eudaimonia consiste en “una actividad del alma conforme a la virtud perfecta” (Aristóteles, 2021, p. 98). Se trata de un complejo estado de realización humana que comprende tanto la prosperidad externa como, sobre todo, la práctica sostenida de la virtud ética e intelectual.

En el contexto educativo mexicano contemporáneo, la idea aristotélica de la formación ética integral como fin último de la educación parece recobrar relevancia en medio de las profundas crisis sociales y la violencia que aquejan al país. Un número creciente de pensadores mexicanos plantean la necesidad de recuperar los ideales éticos aristotélicos de moderación, justicia, fortaleza y prudencia para contrarrestar los embates del individualismo exacerbado y la pérdida de valores cívicos (Pérez, 2010). La teleología moral de Aristóteles, centrada en el perfeccionamiento constante de la razón práctica y el cultivo de la virtud, ofrece todavía conceptos normativos valiosos para nutrir el debate pedagógico sobre la formación del carácter en las nuevas generaciones.

Otro ámbito donde resuenan las ideas aristotélicas es en la concepción de la política y la ciudadanía, temas ineludibles para cualquier reflexión sobre la función social de la educación. La visión antropológica de Aristóteles considera al ser humano como un “animal político” destinado naturalmente a la vida en comunidad. Según Aristóteles en su obra *la Política*, “el Estado se genera para cubrir las necesidades de la vida, pero existe para hacer posible la vida buena” (1988, p. 125). De aquí se desprende la noción del ciudadano virtuoso comprometido con el bien común, una idea que todavía moldea los debates sobre la educación cívica y la formación ciudadana.

En México, la crisis de legitimidad de las instituciones políticas y la extendida desafección ciudadana hacia lo público vuelven pertinente recapacitar sobre la visión aristotélica de una ciudadanía participativa, crítica y orientada al bien colectivo. Como señala Salazar (2010, p. 295): “Frente al desencanto democrático, la concepción aristotélica de política serviría de contrapeso crítico y fuente de inspiración utópica”. Repensar la formación del ciudadano desde una perspectiva aristotélica implica poner el acento en el desarrollo del juicio prudencial, la deliberación razonada sobre asuntos públicos y la responsabilidad moral con la comunidad

política. A contracorriente del escepticismo posmoderno, la tradición aristotélica puede aportar todavía una brújula ética y conceptual para orientar la formación cívica en las instituciones educativas mexicanas.

En el plano epistemológico, la concepción aristotélica del conocimiento y la ciencia presenta claroscuros más problemáticos de conciliar con las corrientes educativas actuales. Si bien Aristóteles legó una obra monumental en lógica formal que estableció las bases del razonamiento deductivo, su perspectiva general sobre el conocimiento se aleja del paradigma científico moderno. La metafísica aristotélica postula la existencia de esencias inmutables y universales que determinan la naturaleza de los fenómenos particulares. Como explica Aristóteles (1999, p. 102) en la *Metafísica*, “en todas las cosas naturales existe algo de lo que no se predica la existencia, algo que permanece como substrato inmutable”. Esta visión esencialista resulta difícil de conciliar con el dinamismo y la multiplicidad epistemológica de la posmodernidad.

No obstante, algunos pensadores mexicanos han rescatado aspectos vigentes en la concepción aristotélica del conocimiento, como su idea del saber práctico orientado a la acción ética o su noción de las múltiples perspectivas complementarias sobre la verdad (Villoro, 1982). Asimismo, la valoración aristotélica del conocimiento teórico desinteresado por el puro placer de comprender sigue aportando una voz disonante frente al economicismo y pragmatismo extremo de algunas corrientes educativas contemporáneas. Por otra parte, la reflexión aristotélica sobre los procesos inductivos y deductivos del razonamiento ofrece todavía conceptos válidos para examinar el aprendizaje y la enseñanza.

Por tanto, el pensamiento de Aristóteles, a pesar de su distancia histórica, continúa proyectando luces y sombras sobre varios dilemas cardinales de la educación en el México posmoderno. Su concepción teleológica de la ética y la política aporta ideales regulativos que pueden guiar la formación integral del individuo en las instituciones educativas. No obstante, su perspectiva epistemológica se topa con los embates del relativismo cultural, el constructivismo social y otros paradigmas educativos contemporáneos. Como se explorará a lo largo de este artículo, asumir una postura crítica hacia el legado aristotélico puede coadyuvar a esclarecer algunos horizontes y encrucijadas de la filosofía y la praxis de la educación en el contexto actual.

La ética aristotélica y la formación del carácter

La ética de Aristóteles expuesta principalmente en la *Ética a Nicómaco* se centra en el estudio de la virtud, el carácter y la consecución de la felicidad como bien supremo del ser humano. Para Aristóteles, la ética “se ocupa de la actividad humana y de lo que puede conducir al bien supremo” (2021, p. 109). De aquí deriva su concepción de la formación ética como un proceso de perfeccionamiento constante de las facultades racionales y el carácter virtuoso del individuo.

Esta noción de la educación moral como moldeamiento del *ethos* resulta fundamental para comprender la vigencia de Aristóteles en los debates éticos y pedagógicos contemporáneos. Como apunta MacIntyre (1987, p. 278): “Para Aristóteles la educación moral es una tarea necesariamente educativa. Los seres humanos llegamos a ser criaturas virtuosas adquiriendo los hábitos intelectuales y morales de las prácticas virtuosas”. De este modo, la *paideia* griega se fundaba en gran medida en la transmisión de arraigados hábitos de conducta orientados a la consecución de la virtud.

En el contexto educativo mexicano actual, la reflexión en torno al papel formativo de la ética aristotélica ha estado atravesada por una tensión entre posturas fundacionalistas que buscan rescatar su sentido de la vida buena como horizonte regulatorio para la pedagogía, y perspectivas antifundacionalistas más escépticas sobre la posibilidad de fundamentar racionalmente cualquier noción universal de vida virtuosa. Por ello, varios pensadores mexicanos han rescatado esta noción aristotélica de una pedagogía del carácter y las virtudes para replantear la formación ética y ciudadana en el contexto actual. Como afirma Ana María Salmerón (2000, p. 156):

Frente al relativismo moral imperante, la ética de la virtud de raíz aristotélica emerge como un enfoque pedagógico prometedor para reencauzar la formación valoral y cívica de las

jóvenes generaciones... Aristóteles nos legó una rica conceptualización sobre las virtudes de carácter que bien vale la pena recuperar y adaptar creativamente a los desafíos de la educación contemporánea.

Esta revalorización de la tradición ética aristotélica busca rescatar su modelo de una educación integral orientada al cultivo perseverante de la prudencia, la templanza, la justicia, la fortaleza y otras virtudes sociales y políticas. Sin embargo, la aplicabilidad del paradigma ético griego en sociedades democráticas y plurales como la mexicana también ha sido controvertida. Algunos autores cuestionan su excesivo intelectualismo moral y su énfasis en la moderación y el justo medio frente a ideales éticos modernos más exigentes de compromiso social y afirmación de derechos (Villoro, 1997). También se ha criticado la pretensión aristotélica de fundamentar la ética en una supuesta “naturaleza humana” invariable. Como sostiene Cecilia López Ridaura (2005, p. 215):

El concepto aristotélico de una ética asentada en una teleología natural resulta difícil de compaginar con las cosmovisiones históricas y antiesencialistas que predominan en las ciencias humanas contemporáneas. Quizás ha llegado la hora de que México dialogue de un modo más crítico y selectivo con ese legado griego.

Desde esta perspectiva, la filosofía educativa debe despojarse de los elementos esencialistas de la ética aristotélica y reconstruir sus ideales pedagógicos sobre nuevas bases teóricas acordes a la diversidad y plasticidad de las identidades en el mundo moderno. Por otra parte, pensadores como Martha Nussbaum han argumentado que es posible extraer un núcleo vigente del pensamiento ético griego si se le reinterpreta desde las coordenadas de las sociedades democráticas contemporáneas:

El concepto aristotélico de la formación ética como moldeamiento del carácter conserva gran potencial heurístico si se lo articula con ideales modernos de dignidad humana, justicia social y pluralismo ideológico. El reto es renovar esa tradición desde adentro jerarquizando otros elementos de su sistema filosófico. (Nussbaum, 1995, p.176).

Desde esta óptica, la noción griega de una pedagogía orientada a la virtud puede ser un contrapunto valioso frente al individualismo y pragmatismo dominantes, pero sólo si se la reconstituye integrando las sensibilidades éticas de la modernidad.

En suma, la ética aristotélica plantea aún desafíos y oportunidades cruciales para la reflexión sobre la formación valoral en México. Su concepto teleológico del perfeccionamiento moral preliminarmente vigente, aunque problematizado por las críticas a su esencialismo y falta de radicalidad transformadora. Quizás el mayor aporte de Aristóteles siga siendo articular un lenguaje común sobre el ethos y las virtudes cívicas que permita fundamentar la educación moral en horizontes de sentido más amplios que el mero pragmatismo o la satisfacción individual. Pero esta recuperación selectiva del legado griego debe ir de la mano de una permanente reflexión crítica sobre sus supuestos metafísicos y su potencial para inspirar una praxis pedagógica acorde a los ideales de justicia, democracia y dignidad humana que orientan la ética contemporánea.

La visión política de Aristóteles y la educación ciudadana

La concepción de la política desarrollada por Aristóteles en obras como la *Ética a Nicómaco* y especialmente la *Política* constituye uno de los aportes filosóficos más influyentes de este pensador griego. Para Aristóteles, el hombre es por naturaleza un “animal político” destinado a vivir en comunidad y alcanzar su plena realización en el marco de la polis o ciudad-Estado (Aristóteles, 1988, p. 125). De aquí se deriva una visión orgánica de la política en la que la participación activa del ciudadano en los asuntos públicos es fundamental para el logro del bien común.

Esta perspectiva resulta relevante para pensar el papel de la educación mexicana en la formación de los futuros ciudadanos. Como señala Aristóteles en la *Política*: “El ciudadano no debe considerar que le pertenece sólo a él, sino también que pertenece a la ciudad, pues cada uno es parte de la ciudad” (1988, p. 127). La plena realización humana no se alcanza en el aislamiento, sino en la interacción ética y política con otros conciudadanos

orientada al bienestar colectivo de la polis. De aquí se desprende la importancia de una pedagogía cívica que prepare a los individuos para la participación activa y responsable en los asuntos públicos.

Varios pensadores mexicanos han rescatado esta visión aristotélica de la ciudadanía y la política para replantear los fines de la educación ciudadana en el México contemporáneo. Por ejemplo, para Jesús Silva Herzog Márquez (2010, p. 23):

La tradición republicana de Aristóteles a Cicerón, de Maquiavelo a Harrington, de Jefferson a Arendt, permea una de las corrientes más sugerentes del pensamiento político contemporáneo y parece tender un puente hacia algunos de los dilemas cardinales de la democracia en América Latina.

Esta tradición enfatiza la libertad entendida no sólo como autonomía individual sino sobre todo como participación activa en el gobierno de la república. Para Silva Herzog Márquez (2010), esta visión griega de la ciudadanía activa puede inspirar modelos educativos alternativos que enfrenten las crisis de apatía política y escepticismo cívico en el México actual. Al igual, otros autores mexicanos, como Gabriel Vargas Lozano, han articulado propuestas pedagógicas más específicas inspiradas en la ética política aristotélica:

Ante el hartazgo ciudadano y la desafección política de nuestro tiempo, una ética cívica de raíz aristotélica representa aún una brújula pertinente para orientar la formación de los futuros ciudadanos en las escuelas. Es necesario promover allí el pensamiento crítico, la deliberación razonada y el involucramiento con los asuntos públicos, a contracorriente del individualismo apático que nos aqueja. (Vargas Lozano, 2011, p. 167).

La pedagogía cívica contemporánea requiere recuperar el espíritu de la polis griega y su concepción participativa de la ciudadanía para revitalizar los ideales democráticos y contrarrestar las patologías políticas de nuestro tiempo. Una educación inspirada en los principios aristotélicos de vida ética y responsabilidad política podría rescatar lo mejor de esa tradición humanista. Sin embargo, la vigencia del modelo político aristotélico en las sociedades contemporáneas dista de ser incuestionable. Varios autores han señalado que la exaltación aristotélica de la vida política en el marco exclusivo de la ciudad-Estado griega soslaya las complejas relaciones de poder y exclusión que permeaban ese sistema social dividido en ciudadanos y no ciudadanos (Nussbaum, 1995).

Desde una óptica contemporánea, la “ciudadanía activa” que promovía Aristóteles se restringía sólo a los varones atenienses libres, excluyendo a las mujeres, los esclavos y los extranjeros. Como apunta la filósofa Martha Nussbaum, una recepción crítica de Aristóteles para el diseño de modelos educativos actuales debe evitar idealizar la polis griega y más bien extraer aquellos elementos de su pensamiento que puedan promover una ciudadanía más inclusiva e igualitaria:

Lejos de ser un modelo fijo, el ideal aristotélico de ciudadanía activa debe ser reinventado una y otra vez, adaptándolo críticamente a las cambiantes circunstancias históricas y ampliando su extensión para incluir a todos los previamente excluidos. La tarea pedagógica contemporánea es recuperar el espíritu de responsabilidad cívica que exalta Aristóteles, pero en el marco de instituciones democráticas modernas que promuevan la participación crítica de todos los individuos como ciudadanos. (Nussbaum, 1995, p. 247).

Desde esta perspectiva, la ética política aristotélica debe someterse a una revisión profunda para extraer aquellos principios universales de libertad, racionalidad, participación y búsqueda del bien común que puedan dar forma a la educación ciudadana en las sociedades plurales y democráticas del presente.

Otros autores mexicanos han cuestionado incluso la centralidad dada por Aristóteles al ámbito político como horizonte último de realización humana. Según afirma Gabriel Vargas Lozano (2011, p. 156):

La vida contemplativa que Aristóteles sólo concede como destino de unos pocos emerge hoy como un ideal cultural más pertinente que su exacerbado culto a la política. Frente al activismo febril de nuestra era tecnológica, la reflexión sosegada y la búsqueda desinteresada de conocimiento resultan ideales educativos más oportunos para el cultivo integral del individuo.

En esta óptica, el pensamiento aristotélico debe replantearse desde los parámetros de las sociedades contemporáneas, donde la participación política es sólo una de las múltiples facetas de realización humana. Sin descartar los aportes de la tradición cívica aristotélica, quizás ha llegado el momento de equilibrarla con otras tradiciones contemplativas y humanistas igualmente valiosas para la formación integral.

Por tanto, aunque problematizada, la visión aristotélica de la ciudadanía y la política conserva múltiples aristas fecundas para repensar la educación cívica en el México actual. Su énfasis en la participación razonada y responsable en los asuntos públicos puede nutrir la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia y el bien común. Pero esta recepción debe hacerse con una conciencia crítica de los límites del modelo político griego y reinventar sus ideales desde las realidades históricas del México diverso y desigual del siglo XXI. Asimismo, la centralidad dada por Aristóteles a la política puede contrabalancearse integrando otras tradiciones humanistas que enriquezcan la formación integral del individuo más allá de su faceta de ciudadano. Asumida de este modo problematizador, la tradición aristotélica aún puede dar luz para forjar los ideales de la convivencia democrática y la ciudadanía participativa en el México del futuro.

El concepto aristotélico del conocimiento y la enseñanza

La teoría del conocimiento desarrollada por Aristóteles se encuentra principalmente en tratados como la *Metafísica*, los *Analíticos* y la *Ética a Nicómaco*. Aristóteles distingue diversos tipos de conocimiento, desde el saber práctico y productivo hasta el conocimiento teórico o científico (*episteme*), que para él representa la forma más elevada de comprensión racional. Como afirma en los *Analíticos*: “Todo conocimiento racional surge a partir de nociones previas. Esto es evidente si consideramos los principios de la demostración, pues para concluir es necesario partir de principios primarios” (Aristóteles, 2007, p. 71). De este razonamiento deductivo a partir de verdades evidentes surge, para Aristóteles, el auténtico conocimiento científico.

Esta concepción aristotélica del conocimiento como derivación lógica de axiomas indudables contrasta fuertemente con las nociones epistemológicas de la ciencia moderna, que enfatizan la contrastación empírica de hipótesis y el continuo cuestionamiento de los paradigmas establecidos. No obstante, la reflexión de Aristóteles sobre los procesos del razonamiento y la investigación ofrece todavía claves relevantes para analizar la enseñanza. Como señala Nussbaum (1995, p. 112): “Aunque errado en sus conclusiones, el minucioso estudio que Aristóteles hace de la argumentación formal, la deliberación práctica y el pensamiento crítico constituyen quizá sus aportes más perdurables para la pedagogía contemporánea”.

Así, en el contexto latinoamericano, los aportes aristotélicos al estudio del razonamiento lógico han nutrido propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo de capacidades críticas y analíticas en los estudiantes. Como afirma el filósofo mexicano Luis Villoro (1982, p. 55):

Para contrarrestar la transmisión dogmática de conocimientos que aún prevalece en mucho de la educación regional, la didáctica latinoamericana haría bien en recuperar la énfasis aristotélica en el despliegue cuidadoso del pensamiento a partir de evidencias, sin saltos argumentativos. Ello sienta bases sólidas para la investigación y el cuestionamiento riguroso.

Desde esta perspectiva, renovar la enseñanza incorporando la reflexión aristotélica sobre el razonamiento deductivo e inductivo puede favorecer un aprendizaje más activo y crítico. No obstante, otros pensadores mexicanos han polemizado sobre los alcances y peligros de este “aristotelismo pedagógico”. Un pensador escéptico como Leopoldo Zea (1974, p. 42) advierte: “Si no se la contextualiza históricamente, la adopción acrítica del método lógico aristotélico corre el riesgo de rigidizar y formalizar excesivamente los procesos educativos, inhibiendo la libertad creativa y la imaginación tanto de maestros como alumnos”. Zea nos previene contra una aplicación dogmática de los preceptos aristotélicos que termine por constreñir la vitalidad del proceso pedagógico. Por su parte, Carmen Segura, cuestiona incluso la pretendida universalidad de la lógica formal aristotélica:

Las formas de razonamiento válido pueden variar en diferentes culturas y épocas. El reto pedagógico actual es reconocer la diversidad de marcos conceptuales desde los que pueden

forjarse el pensamiento crítico y el conocimiento racional, sin dogmatismos aristotélicos.
(Segura, 1995, p.283)

Por tanto, más que perpetuar una supuesta “lógica universal” de raigambre griega, la enseñanza debería iniciar a los estudiantes en múltiples perspectivas complementarias para analizar y evaluar argumentos dentro de cada contexto cultural. Más allá de su formulación pionera de la lógica formal, quizás el mayor legado de Aristóteles en materia pedagógica provenga de su reflexión sobre la naturaleza dialógica, práctica y éticamente orientada del conocimiento. Como afirma en la *Ética*: “La virtud intelectual parece surgir y crecer principalmente por medio de la enseñanza, y por ello requiere experiencia y tiempo. El razonamiento, en cambio, puede ser transferido rápidamente por medio de la palabra” (Aristóteles, 2021, p. 110).

Esta concepción del conocimiento como un proceso interactivo y gradual de crecimiento continuo aporta pistas relevantes para pensar la construcción dialógica de los aprendizajes, más allá de su mera “transmisión” verbal. Por ello, la reflexión epistemológica aristotélica, situada históricamente, aún arroja luz sobre varias problemáticas cruciales de la didáctica contemporánea. Su minucioso análisis del razonamiento y la investigación científica sigue siendo una referencia seminal para comprender los procesos cognitivos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, para recuperar creativamente ese legado es necesario evitar aplicaciones rígidas y dogmáticas, así como contextualizarlo en relación con diversas tradiciones culturales de pensamiento. Más que un modelo unívoco, el examen crítico de los aportes de Aristóteles puede enriquecer la reflexión pedagógica contemporánea sobre las múltiples dimensiones de la comprensión y la racionalidad humanas.

El ideal aristotélico de la contemplación y la vida intelectual

En varias de sus obras, pero especialmente en la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles plantea que la vida teórica y contemplativa representa la forma más elevada de existencia para el ser humano. Según afirma: “Si la felicidad es una actividad conforme a la virtud, es razonable que lo sea de acuerdo con la virtud más excelsa, y ésta es la virtud de la parte más excelente del hombre. Esta parte es el intelecto” (Aristóteles, 2021, p. 117). De este modo, la contemplación desinteresada de las verdades universales se convierte para Aristóteles en el máximo horizonte de realización ética.

Este ideal aristotélico de una vida dedicada al pensamiento teórico y la sabiduría filosófica parece entrar en tensión con los valores predominantes en las sociedades contemporáneas. Como menciona Nussbaum (1995, p. 167): “La exaltación griega de la *theoria* por sobre la actividad práctica colisiona fuertemente con la ética progresista moderna, con su énfasis en la acción transformadora del mundo”. Desde el utilitarismo ilustrado hasta el marxismo, diversas corrientes modernas han cuestionado esa vocación contemplativa desvinculada de la praxis histórica.

No obstante, pensadores mexicanos como Villoro han reivindicado el potencial formativo que conserva esta faceta del ideario aristotélico, pues: “Más allá del útil activismo reinante, la reflexión sosegada y el conocimiento desinteresado que propicia el pensamiento griego resultan ideales educativos valiosos para contrarrestar la creciente tecnificación y masificación de la vida moderna” (Villoro, 1997, p. 112).

Desde esta perspectiva, el énfasis aristotélico en el desarrollo de las facultades intelectuales puede ser un contrapeso necesario frente a visiones excesivamente pragmáticas y economicistas de la educación. Al igual, Rangel Guerra ha problematizado esta recepción, argumentando que la noción aristotélica del intelecto contemplativo tenía un sustrato metafísico hoy insostenible. Al respecto arguye:

La teoría de Aristóteles parte de una concepción teleológica y religiosa según la cual el pensamiento teórico permite acceder a verdades eternas inmutables que ordenan el cosmos. Pero tras el derrumbe historicista de esa metafísica, la reivindicación de la vida intelectual requiere nuevas justificaciones. (Rangel Guerra, 2009, p. 53)

Según esta crítica, la relectura contemporánea del ideal contemplativo griego exige despojarlo de sus fundamentos esencialistas y repensarlo desde coordenadas epistemológicas históricas y sociales. Una posible vía para recuperar ese ideal evitando el esencialismo metafísico es revalorizarlo desde su sentido ético, como un ejercicio de libertad que dignifica la condición humana. Como plantea Villoro (1997, p. 195): “Más que como acceso a verdades eternas, la actividad filosófica puede concebirse ahora en un sentido crítico y dialógico: como el ejercicio responsable y compartido de la razón para iluminar nuestras circunstancias históricas con vistas a la acción emancipadora”.

Así, replanteada en términos éticos y políticos modernos, la noción de una vida intelectual puede recuperar vigencia como proyecto pedagógico orientado a la formación integral del individuo más allá de la mera instrucción funcional. Sin embargo, otros autores mexicanos, consideran que incluso en esta versión contemporaneizada el ideal aristotélico resulta ya anacrónico. Según afirma Paredes (2010, p. 170):

Hoy, cuando hasta los niños manejan más información que un sabio griego, urge reformular los fines educativos evitando toda glorificación elitista del intelecto modelo Aristóteles. Más que formar eruditos meditados, las escuelas deben capacitar para el manejo democrático e innovador del conocimiento.

Desde esta perspectiva, que prioriza el aprendizaje activo y la innovación, la paideia aristotélica basada en el cultivo desinteresado de las facultades intelectuales puede resultar poco pertinente para las sociedades tecnológicas del siglo XXI.

En suma, la reivindicación contemporánea del ideal aristotélico de una vida dedicada a la actividad filosófica y la excelencia intelectual debe ser asumida con una autocrítica que evite reproducir sus supuestos esencialistas. Pero algunos de sus valores formativos, como el ejercicio dialógico y ético de la razón, pueden inspirar proyectos pedagógicos renovados para la era actual sin necesidad de perpetuar toda la metafísica griega. La clave parece residir en recuperar el espíritu de ese legado como contrapeso reflexivo frente a visiones meramente instrumentales de la educación, más que en resucitar un modelo anacrónico de vida teórica.

Críticas a Aristóteles y los límites de su vigencia

Si bien el pensamiento de Aristóteles ha ejercido una enorme influencia en la cultura occidental, varios aspectos centrales de su filosofía han sido también objeto de agudas críticas que revelan sus limitaciones para dar cuenta de realidades históricas posteriores. En el ámbito educativo, esto obliga a problematizar ciertos supuestos básicos de la pedagogía aristotélica a la luz de las cosmovisiones contemporáneas.

Uno de los principales blancos de crítica ha sido la metafísica esencialista de Aristóteles, que postula la existencia eterna e inmutable de esencias universales que determinan la naturaleza particular de los fenómenos. Como señala Zea, esta visión se tornó insostenible tras el surgimiento de la ciencia moderna y su énfasis en el carácter dinámico, histórico y complejo de la realidad: “La pretensión aristotélica de acceder mediante la abstracción intelectual a verdades inmutables sobre el ser se revela como un espejismo tras el giro historicista de la epistemología moderna. El conocimiento debe reconocerse ahora en su relatividad histórico-cultural” (Zea, 1963, p. 112).

Este cuestionamiento del esencialismo griego tiene consecuencias directas para la pedagogía, pues obliga a contextualizar históricamente sus ideales formativos en vez de considerarlos como valores universales derivados de una inmutable “naturaleza humana”. Al igual, otra dimensión fuertemente criticada de Aristóteles es su perpetuación de estructuras sociales excluyentes como la esclavitud y el patriarcado. Como argumenta Gabilondo (1990, p. 55):

La supremacía política y cognitiva que Aristóteles otorga al varón ateniense reproduce acriticamente las jerarquías de su sociedad esclavista patriarcal. Su pensamiento requiere una deconstrucción feminista radical antes de poder extraer algún elemento progresista relevante para la educación contemporánea de nuestra época.

Desde esta óptica, la discriminación aristotélica contra mujeres, esclavos y bárbaros impide cualquier aplicación directa de sus propuestas pedagógicas sin una severa revisión crítica. Incluso en dimensiones más estrictamente epistemológicas se han señalado los límites del enfoque aristotélico. Un aspecto frecuentemente criticado es su deductivismo excesivo y su confianza dogmática en la posibilidad de derivar todo conocimiento de unos pocos primeros principios evidentes. Como sostiene Zea (1974, p. 205): “El método axiomático-deductivo aristotélico conduce a un autoritarismo epistemológico incompatible con el espíritu crítico y experimental de la ciencia moderna. Su lógica debe integrarse con la inducción empírica y el contraste hipotético”.

Esta unidimensionalidad metodológica se traduce, en términos pedagógicos, en modelos de enseñanza que privilegian la transmisión vertical de supuestos saberes “incuestionables” por sobre el cultivo de un pensamiento autónomo.

Quizá una de las refutaciones más radicales al proyecto filosófico global aristotélico provenga de la fenomenología y el existencialismo modernos. Pensadores como Heidegger y Sartre pusieron en cuestión la pretensión aristotélica de acceder a una esencia inmutable y ahistórica del ser humano, destacando en cambio la radical libertad y responsabilidad de la existencia individual frente a la cual no cabe determinación esencialista alguna. Desde esta perspectiva, resulta imposible delimitar para la educación en México, algún modelo preestablecido de “naturaleza humana” o “excelencia moral” sin incurrir en una sustancialización ilegítima que constriñe la radical apertura de la existencia.

Por tanto, la recuperación contemporánea del legado aristotélico para la reflexión pedagógica requiere asumir una actitud de autocrítica que evite cualquier aplicación acrítica o dogmática. Su pensamiento porta dimensiones profundamente problemáticas desde las sensibilidades epistemológicas, éticas y políticas modernas que obligan a un cuidadoso tamizaje. Pero incluso tras este severo cuestionamiento, algunos elementos esenciales de su rica propuesta filosófica -como su énfasis en el cultivo de la racionalidad crítica y el carácter ético- pueden seguir alumbrando los ideales de la formación humanista sin necesidad de perpetuar los aspectos más objetables del sistema metafísico del que surgieron originalmente.

Conclusión

El recorrido realizado a lo largo de este artículo permite extraer algunas conclusiones tentativas en torno a la problemática de la vigencia del pensamiento aristotélico en el contexto de la educación mexicana contemporánea.

Como se ha examinado, la filosofía de Aristóteles contiene múltiples elementos que han seguido ejerciendo una notable influencia tanto en la teoría pedagógica como en la praxis educativa en México hasta tiempos recientes. Conceptos aristotélicos como el cultivo del intelecto teórico, la formación ético-política del ciudadano virtuoso y la concepción teleológica de la educación como perfeccionamiento humano de raigambre griega, han persistido en el ideario de amplios sectores del sistema educativo mexicano.

Sin embargo, la presencia de Aristóteles en el campo pedagógico contemporáneo dista de ser unilateral. Como apunta Villoro (1997, p. 56): “Junto a la poderosa inercia en la transmisión de ciertos elementos del legado aristotélico, la cultura pedagógica mexicana registra también una ardiente polémica en torno a sus supuestos básicos”. En efecto, desde fuentes tan diversas como el utilitarismo liberal, el positivismo, el marxismo, la fenomenología existencialista o los feminismos contemporáneos, la filosofía aristotélica ha sido contestada por múltiples corrientes que impugnan sus fundamentos metafísicos o denuncian sus implicaciones políticas conservadoras.

Esta ambivalencia se expresa en la tensión que recorre el campo pedagógico entre quienes reivindican el paradigma aristotélico como brújula orientadora para la formación humanista y quienes lo consideran un lastre anacrónico u obstáculo ideológico para la configuración de una pedagogía transformadora. Como apunta Nussbaum (1995, p. 207): “La disputa en torno a Aristóteles condensa los términos de un debate fundamental sobre la filosofía política de la educación en México y América Latina en general”.

Ante este panorama de profunda controversia en torno a su legado, quizás la postura más prudente sea asumir una lectura crítica y selectiva de Aristóteles, tomando distancia tanto de las recepciones acríticas como de los rechazos absolutistas. Esta posición matizada implicaría recuperar aquellos elementos de su amplio corpus filosófico que siguen arrojando luz sobre problemáticas pedagógicas contemporáneas, pero sometiéndolos a una constante crítica hermenéutica a la luz tanto del desarrollo histórico de la educación y sus fines como de los ideales ético-políticos que orientan la teoría pedagógica actual.

Con todas las precauciones del caso, es posible afirmar que ciertos principios centrales de la filosofía práctica de Aristóteles, como su énfasis en el perfeccionamiento de la razón y la libertad humanas o su concepción de la formación del carácter y la vida cívica, continúan ofreciendo claves relevantes para pensar una educación integral en el horizonte de los ideales democráticos contemporáneos. Pero para recuperar fecundamente dichos elementos se requiere replantearlos desde nuestras circunstancias históricas, purgando de ellos los lastres metafísicos y políticos que suscitaban las mayores resistencias de las corrientes críticas modernas.

En síntesis, el pensamiento pedagógico mexicano contemporáneo parecería transitar entre dos posiciones igualmente problemáticas respecto a la herencia de Aristóteles: o bien su repetición dogmática, o bien su rechazo absoluto. El desafío consiste en abrir una tercera vía que, sin ignorar ni exaltar acríticamente ese legado, posibilite reinscribirlo productivamente en el seno de las cosmovisiones y exigencias éticas propias del mundo actual. Esta lectura crítica permitiría entablar un diálogo filosófico con Aristóteles renunciando tanto a la sumisión reverente como a la ruptura radical. Y ese diálogo fecundo con la tradición aristotélica convenientemente problematizada podría aún hoy deparar pistas estimulantes para imaginar nuevas síntesis teóricas en el campo de la pedagogía filosófica.®

Jeannet Pérez Hernández. Lic. en Informática. Mtra. en Pedagogía de las Ciencias Sociales en Investigaciones Educativas. Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. Es Asesora-Investigadora en el Bachillerato Integral Comunitario No. 29 de Teotitlán del Valle, el cual pertenece al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (2007). *Analíticos Posteriores*. España: Gredos.
- Aristóteles. (2021). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aristóteles. (1999). *Metafísica*. España: Gredos.
- Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- Gabilondo Pujol, Ángel. (1990). *Subalternidad, antagonismo, hegemonía: lecturas desde Nietzsche*. Monterrey: Universidad Regiomontana.
- Gabilondo, Ángel. (1995). *La vuelta del otro: Diferencia, identidad y alteridad*. México: UAM.
- García Morente, Manuel. (1996). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Porrúa.
- Guthrie Chambers, William Keith. (1990). *Historia de la Filosofía Griega III*. Madrid: Gredos.
- López Ridauro, Cecilia. (2005). Pluralismo ético y educación en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4), 201-226.
- MacIntyre, Alasdair. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

- Martínez Contreras, Francisco Javier. (2007). *Pedagogía y alteridad en México*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Nussbaum Craven, Martha. (1995). *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Paredes Ochoa, Carlos. (2010). *La crisis de la razón pedagógica*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Pérez Gómez, Ángel. (2010). Para una pedagogía de la convivencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(3-4), 243-266.
- Rangel Guerra, Alfonso. (2009). *El ocaso de la teoría*. México: UAM.
- Salazar Carrión, Luis. (2010). *Democracia y ciudadanía: Desafíos contemporáneos*. México: UNAM.
- Salmerón Castro, Ana María. (2000). La formación valoral en México. *Perfiles Educativos*, 22(87), 156-167.
- Segura Lazcano, Gustavo. (1995). Universalidad y relativismo: dilemas de la razón pedagógica. *Perfiles Educativos*, 17(69), 278-293.
- Silva Herzog Márquez, Jesús. (2010). *La idiotez de lo perfecto*. México: UNAM.
- Vargas Lozano, Gabriel. (2011). *Ética comunicativa y educación*. Ciudad de México: Torres Asociados.
- Villoro Toranzo, Luis. (1950). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: El Colegio de México.
- Villoro Toranzo, Luis. (1982). *Crear, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- Villoro Toranzo, Luis. (1997). *El poder y el valor: fundamentos de una ética política*. México: FCE.
- Zea Aguilar, Leopoldo. (1963). *América en la historia*. México: FCE.
- Zea Aguilar, Leopoldo. (1974). *Dependencia y liberación en la cultura latinoamericana*. México: Joaquín Mortiz.

Breve semblanza histórica del Seminario "Sagrado Corazón de Jesús" de Trujillo-Venezuela

Investigación
arbitrada

*Brief historical review of the Seminary
"Sagrado Corazón de Jesús de Trujillo - Venezuela"*

Pbro. Julio César León Valero

kilapayu@gmail.com telf. 04147267720

<https://orcid.org/0009-0004-1459-3051>

Teléfono: + 58 414 7267720

Rector del Seminario Arquidiocesano San Buenaventura de Mérida

Mérida edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 08/01/2024
Arbitraje/Sent to peers: 09/01/2023
Aprobación/Approved: 28/02/2024
Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

En el marco de la celebración del cuatricentenario de fundación de la ciudad de Trujillo, queda erigida por mandato pontificio, el 08 de octubre de 1957 la Diócesis de Trujillo, teniendo como primer Obispo al Excelentísimo Mons. Dr. Antonio Ignacio Camargo. Desde el inicio de su ministerio tuvo la preocupación de fundar una casa de formación para preparar a los futuros presbíteros de la nascente Iglesia Diocesana. Luego, a tan solo un año de la erección de la Diócesis, se colocó la primera piedra. Desde este momento el seminario ha vivido dos periodos: una como seminario menor, desde el 30 de septiembre de 1967 hasta julio del 2000, cuando por falta de presupuesto cierra sus puertas. Luego, con Mons. Vicente Ramón Hernández Peña, tercer Obispo de la Diócesis, se inicia el segundo periodo del Seminario mayor; en octubre del 2005 se comenzó la etapa de filosofía y para octubre del 2013, siendo Mons. Oswaldo Azuaje su cuarto Obispo, se inició la etapa de Teología y propedéutico, completando así el proceso de formación del Seminario Mayor Sagrado Corazón de Jesús, el cual, por más de 50 años ha preparado presbíteros para la Iglesia trujillana y venezolana.

Palabras claves: Seminario, Trujillo, Formación, Etapas, Iglesia.

Abstrat

Within the framework of the celebration of the four hundred year of the founding of the city of Trujillo, the diocese of Trujillo was erected by pontifical mandate on October 8, 1957, with as its first Bishop His Excellency Mons. Dr. Antonio Ignacio Camargo. Since the beginning of his ministry had the concern of founding a house of formation to prepare future priests of the nascent Diocesan Church. Then, just one year after the erection of the Diocese, the first stone was laid. From this moment the seminary has lived two periods, one as a minor seminary from September 30, 1967 until July 2000, when due to lack of budget it closed its doors. Then, with Bishop Vicente Ramón Hernández Peña, 3rd Bishop of the Diocese, the second period began with the major seminary. In October 2005, the philosophy stage began and by October 2013, with Bishop Oswaldo Azuaje being his fourth Bishop, the Theology and propaedeutic stage began, thus completing the formation process of the Sacred Heart of Jesus Major Seminary, which for more than 50 years has prepared priests for the Trujillo and Venezuelan Church.

Keywords: Seminar, Trujillo, Formation, Stages, Church.

Author's translation.

Los Inicio de la Diócesis

En el famoso valle de los Mukas¹ en medio de la serranía trujillana se encuentra erguida la de la ciudad de Nuestra Señora de la Paz de Trujillo, quien era provincia de Venezuela en la época del proceso emancipador. Por mandato pontificio, el día 08 de octubre de 1957, tuvo lugar la instalación solemne de la Diócesis de Trujillo y toma de posesión del Primer Obispo Excelentísimo Mons. Dr. Antonio Ignacio Camargo. Desde este momento el territorio de la Diócesis de Trujillo se independizaba de la circunscripción eclesiástica de la Arquidiócesis Metropolitana de Mérida, la cual permaneció unida por casi 200 años, este evento dio origen a una nueva circunscripción eclesiástica llamada Diócesis Trujillo, bajo el patrocinio de Nuestra Señora de la Paz.

Con el mismo Espíritu que impulso al primer Obispo de la Diócesis de Mérida, Fray Juan Ramos de Lora que a tan solo un mes de haber iniciado su ministerio pastoral en la ciudad de Mérida funda la primera casa de formación sacerdotal, que pronto se convertiría en el Seminario San Buenaventura de Mérida, el día 04 de noviembre de 1957, el Excmo. Mons. Antonio Ignacio Camargo, promulga un decreto para que se organice en la Diócesis la obra de las vocaciones Sacerdotales. En el año de 1958, un grupo de arquitectos empieza el estudio del proyecto para el edificio del Seminario, y el 08 de octubre de ese mismo año se coloca la primera piedra, bendecida por Monseñor Camargo. Asisten al acto los miembros de la Junta de Gobierno.

El 13 de diciembre de 1961, muere Mons. Antonio Ignacio Camargo y toma posesión de la Diócesis el Excmo. Mons. Dr. José León Rojas. Este decide la construcción del edificio para el Seminario, en el sitio denominado "Paramito". Para dicha construcción y sus obras se emplearon el terreno regalado a la Diócesis por las hermanas Rufa y Rosario Carrillo Márquez, el terreno regalado por los hermanos Francisco y Tomás Enrique Batalla Carrillo; un terreno que desde hacía cuarenta y cinco años había regalado al Niño Jesús de la parroquia Chiquinquirá y varios terrenos que adquirió para la Diócesis Monseñor José León Rojas.

Luego el 24 de enero de 1966, festividad de Nuestra Señora de la Paz, se iniciaron los trabajos en acto solemne. La primera etapa de la obra, se realizó, gracias a la colaboración prestada al Sr. Obispo Diocesano, por el Clero y pueblo trujillano y muy particularmente por el Ministerio de Justicia, Ministerio de Obras Públicas, el M.A.C., el I.N.O.S., el ejecutivo y la Asamblea Legislativa del Estado Trujillo, Cadafe y la Compañía Nacional de Teléfonos de Venezuela (CANTV).

Resulta justo, preciso y conciso hacer mención que para este proyecto de tal magnitud en la Diócesis de Trujillo no podemos dejar pasar la oportunidad para mencionar y no olvidar nunca la valiosa colaboración del: Arquitecto Dr. Primo Marangoni, del constructor Genaro Avallone y del Pbro. Fidel O. Hidalgo Mejías quienes fueron piezas fundamentales para la conformación y construcción de la gran obra del Seminario

El primer cursillo

Durante los días 26 de Julio al 3 de agosto del año 1967 tuvo lugar en el seminario el primer cursillo, "Pre-seminario" a fin de escoger los candidatos para el inicio de actividades académicas. Asistieron un grupo de 53 jóvenes de los cuales se escogieron 48. El cursillo fue clausurado solemnemente por el II Obispo de Trujillo, Mons. José León Rojas Chaparro.

La fundación del seminario viene dada en un proceso histórico de cambio y renovación en la vida de la Iglesia Universal con el concilio ecuménico recientemente celebrado, por ello, en el Seminario Menor de Trujillo siempre existió la preocupación por el acatamiento y adaptación a los cambios que en su momento se suscita-

ron del Concilio Ecuménico Vaticano II, donde abordo la novedad organizativa de la estructura de los Seminarios, debido a las exigencias del mundo de hoy para formar a los Sacerdotes que la Iglesia necesita hoy día. El 30 de septiembre de 1967 se iniciaron las labores en el Seminario, en aquella fecha ingresaron cuarenta y ocho jóvenes, quince de los cuarenta y ocho procedían del Seminario de Mérida y dos de Caracas, estos jóvenes recibieron las clases exigidas para el Bachillerato del programa de Educación Media en el Liceo “Cristóbal Mendoza” de Trujillo y además recibían en la sede del Seminario la formación espiritual, moral y religiosa, como también la iniciación en algunas materias propias del estado Eclesiástico como: liturgia, espiritualidad, latín, metodología de estudios, entre otras materias.

Bendición del Edificio

El domingo 8 de octubre se inauguró y bendijo solemnemente la primera etapa del edificio del Seminario a cargo del Excmo. Mons. José León Rojas, que con la gracia de Dios y la Sede Apostólica nombra como primer Rector al Pbro. José de Jesús Núñez Vilorio y al Pbro. Reinaldo Alzate como Administrador-económico y profesor de esta casa de estudios.

Seguidamente el 19 de marzo de 1968, comenzaron los trabajos de pilotaje en los terrenos en donde se construirán los edificios de la segunda etapa del Seminario que fueron culminados e inaugurados el 7 de noviembre de 1969, la bendición estuvo a cargo de Mons. Ángel Pérez Cisneros, Obispo Coadjutor con derecho a sucesión y administrador apostólico sede Plena en Mérida.

El 7 de octubre de 1970, se iniciaron las clases de primero y segundo año dentro de las instalaciones del Seminario, mientras el tercer año de educación Básica recibía clases en el Liceo “Cristóbal Mendoza”. El 27 de Octubre de ese mismo año, el Seminario se llena de orgullo en recibir al Ciudadano Presidente de la República de Venezuela, Dr. Rafael Caldera, donde pronunció un breve discurso: “El Sacerdote hoy: quisiera que ustedes y especialmente aquellos que tengan la satisfacción de tomar estudios en el sacerdocio, recuerden estas palabras fundamentalmente en una idea: no queremos ponerles diques a la transformación de la sociedad, sino romper diques de incompreensión, de mezquindad, de sectarismo y de odio”².

En octubre de 1971, se abrió el tercer año de Bachillerato, quedando así instalado el Ciclo Básico Común dentro de las instalaciones del Seminario. El 4 de noviembre de ese mismo año por disposición del Señor Obispo Diocesano y de los superiores del Seminario, se determinó enviar a los alumnos de cuarto y quinto año de Bachillerato a estudiar en el Seminario Menor de Caracas por motivos de las diversas huelgas estudiantiles en el Liceo Cristóbal Mendoza, a fin de evitar las diversas huelgas estudiantiles.

En febrero de 1972, el Excmo. Mons. José León Rojas Obispo de Trujillo con la gracia de Dios y la sede Apostólica nombra como segundo Rector al Pbro. Joaquín Morón Hidalgo y al Pbro. Ramón José Aponte Fernández como Vice-Rector de esta casa de formación. Durante este periodo específicamente en el mes de julio de 1974, culmina la primera promoción de Bachillerato, impartida dentro de las instalaciones del Seminario de Trujillo.

Luego de tener consolidado de manera contundente la obra del seminario menor de Trujillo en el mes de julio de 1984, el Excmo. Mons. Vicente Ramón Hernández, III Obispo de Trujillo con la gracia de Dios y la sede Apostólica nombra como tercer Rector al Pbro. Jorge Luis Villasmil. Tres años después, aproximadamente el mes octubre del año 1987, se celebró por todo lo alto los 20 años de fundado el Seminario y los 30 años de la Diócesis y un años después con júbilo y gozo el 26 de mayo de 1988, el Seminario participó con gran alegría de las Bodas de Plata Sacerdotales del Pbro. Fidel Hidalgo, constructor del Seminario.

El fin del primer período

Para el último periodo, por disposición del III Obispo Diocesano, Excmo. Mons. Vicente Ramón Hernández Peña, es nombrado como cuarto Rector el Pbro. Ramón Aponte Fernández, el día 27 de julio de 1990. Cinco

años más tarde se había concretado el cierre progresivo de las sesiones internas que funcionaban en el seminario y finalmente en el mes octubre de 1995 se dio inicio del año escolar, conjuntamente con el alumnado del Colegio “Mons. Vicente Valera Márquez”, que funcionó en un primer momento en las instalaciones del seminario y se inician las clases de bachillerato las cuales se impartían en dicho colegio.

Aun siendo rector del Seminario Menor Sagrado Corazón de Jesús Pbro. Ramón Aponte Fernández, se dio a inicio del 2000 a modo de experimento un proyecto de Seminario Mayor para Trujillo, pensando en un curso introductorio, existía la intencionalidad la buena disposición para dar comienzo al proyecto Seminario de Trujillo, sin embargo, esta iniciativa no llegó a concretarse debido a la implicación y responsabilidad de una gran equipo, pero los caminos de Dios son inescrutables y todo estaba dispuesto para que fuera realidad a su debido momento.



Fachada interna del Seminario de Trujillo

Luego, de este intento y después de una labor ininterrumpida de más de 33 años, en julio del año 2000 cierra sus puertas el Seminario Menor Sagrado Corazón de Jesús debido a un déficit en su presupuesto y en muchos de nosotros quienes iniciamos nuestro proceso vocacional de bachillerato, lo sentimos con una gran nostalgia junto al pueblo trujillano que veía la esperanza en el semillero vocacional.

En este primer período el seminario contó con una presencia ininterrumpida de padres y pastores que acompañaron el proceso formativo del semillero vocacional de Trujillo, ellos fueron: el primero Rector el Pbro. José de Jesús Núñez (1967-1972), que a los pocos años fue consagrado como Obispo de Ciudad Guayana, le sucedió en el cargo el Pbro. Joaquín Morón (1972-1984), a los años fue consagrado Obispo de Valle de la Pascua, Posteriormente le sucede Monseñor Jorge Luis Villasmil (1984-1990); y como último rector de este primer periodo de seminario menor el Pbro. Ramón Aponte (1990.2000) quien le correspondió el cierre del Seminario en esta primera etapa. Luego como quinto rector y ya sin seminario menor, tan solo como encargado de las vocaciones asume el Pbro. Luis Felipe Torres 2000-2004.³

Un segundo momento

A partir del año 2004 recibe el nombramiento como encargado vocacional el Padre Alí Saúl Rondón, comienza a madurarse la idea de gestar el sueño y el anhelo de tantos hijos de esta hermosa tierra Trujillana. Siendo seminaristas en la década de los 90 una gran cantidad de trujillanos teníamos estas certeras aspiraciones de la apertura del Seminario Mayor de Trujillo. Una gran cantidad de candidatos trujillanos nos formábamos en los seminarios de Venezuela:



Fachada externa del Seminario de Trujillo

Caracas, Barquisimeto, Cumaná, San Cristóbal y Mérida y en exterior en Seminarios como el Palafuxiano Angelo Napolitano de Puebla México, de Colombia y Roma; de la cual una gran mayoría fuimos egresados del Seminario Arquidiocesano San Buenaventura de Mérida. Estaba muy claro y evidente que se estaba gestando ese deseo y ese anhelo de tener un seminario propio y darle cuerpo a esa idea que en repetidas ocasiones ya le habíamos manifestado siendo seminaristas a Monseñor Vicente Ramón Hernández Peña y nos respondía con mucha simpatía que Venezuela tiene muy buenos seminarios, por ello no hace falta multiplicar tantos seminarios.

En el 2004 con el inicio del ministerio Pastoral del Padre Ali Saúl Rondón, como encargado vocacional de la Diócesis de Trujillo, se avivó la esperanza y permitió conformar en un primer momento, un equipo, con la finalidad de organizar la pastoral vocacional diocesana, para ellos se nos pidió ayuda a varios sacerdotes jóvenes entre ellos estaba: el Padre Emiro Suarez fundador de FASEMTRU Fundación de Apadrinamiento de Seminaristas Trujillanos, el Padre Elio Azuaje, el Padre Gerardo Quintero y el Padre Julio César León Valero y por último Sor Yoryett Assal de las hermanas franciscanas quien estaba para el momento del servicio en la casa hogar de Trujillo.

Se constituyó el proyecto diocesano de la pastoral vocacional se planteó la idea la posibilidad de conformar el Seminario Mayor y decidimos emprender el proyecto para presentárselo a Monseñor Vicente Ramón Hernández Peña, actualmente era el tercer Obispo de la Diócesis de Trujillo. Ante esta realidad evidente decidimos sumar voluntades y poner en marcha teniendo como estrategia la utilización del proyecto de planificación estratégica. Fue en este momento en que comenzamos a organizar el proyecto con todos los pormenores. Y nos llevó desde octubre del 2004 hasta marzo del 2005.

Luego decidimos presentarle el proyecto en la curia diocesana con Monseñor Vicente Ramón Hernández Peña, para hacer la presentación y revisión de dicho proyecto para su factibilidad, de igual forma previamente tocamos la puerta de Monseñor Baltazar Porras Cardozo, Arzobispo Metropolitano de Mérida, que siempre había tenido la idea de crear un seminario regional o provincial, que prestara servicio a toda la provincia Metropolitana de Mérida, el ideario era el siguiente: en Trujillo quedaría el curso de propedéutico, en Mérida los estudios filosóficos y en San Cristóbal los estudios teológicos. Monseñor Porras Cardozo le pareció bien la idea de dar inicio al proyecto con la etapa del propedéutico y con el apoyo del Arzobispo Metropolitano decidimos emprender el inicio del proyecto y vimos la posibilidad de dar cumplimiento a tan esperado anhelo que teníamos los trujillanos de iniciar este proyecto de Seminario Mayor Sangrado Corazón de Jesús.

Para dar forma a esta experiencia novedosa, el Arzobispo Metropolitano de Mérida Mons. Baltazar Porras Cardozo, decide cerrar para el periodo 2005 2006 del curso de propedéutico en la ciudad de Mérida y enviaría a los aspirantes para este año escolar. Recogiendo testimonio clave de este evento en una entrevista informal realizada a Monseñor Juan de Dios Peña actualmente Obispo de las Diócesis de Vigía San Carlos del Zulia nos decía que él fue testigo de que Monseñor Baltazar Porras le pidió cerrar por un año el propedéutico, él era el actual director del curso de propedéutico en Mérida que funcionaba en la parroquia de Belén y fueron enviados los candidatos al Seminario de Trujillo, afirmó: “yo soy testigo del inicio de ese proyecto”⁴.

Inicio de la mayor etapa filosófica

Ante el aval del proyecto por parte del Metropolitano Mons. Baltazar Porras con toda la fundamentación pertinente, luego de ello Mons. Vicente Ramón Hernández Peña dio la conformidad de aceptar el inicio del proyecto del propedéutico. Finalmente el 3 de octubre del 2005 abrió nuevamente las puertas el Seminario Sagrado Corazón de Jesús ya nos como semillero de formación sacerdotal, sino como seminario mayor de Trujillo, con 25 jóvenes de la diócesis de Trujillo, Mérida y el Vigía impulsado por un grupo de Sacerdotes jóvenes entre ellos: el Pbro. Ali Saúl Rondón, el Pbro. Emiro Suarez, el Pbro. Elio Azuaje, el Pbro. Gerardo Quintero y el Padre Julio César León Valero y por ultimo Sor Yoryett Assal religiosa de las hermanas franciscanas, abalado por Monseñor Vicente Obispo tercero obispo de la Diócesis de Trujillo y apoyado por el Arzobispo Metropolitano de Mérida Mons. Baltazar Enrique Porras Cardozo. Para la fecha en un acto litúrgico recibió el nombramiento el Pbro. Ali Saúl Rondón como primer Rector del Seminario Mayor, por motivo del fallecimiento trágico de Pbro. Juan Alejo Rodríguez, quien iba a ser el primer rector, asumió como primer director de estudio el Pbro. Julio César León Valero siendo para la fecha párroco de San Pablo Apóstol de la Puerta⁵ y como administrador y ecónomo el Pbro. Miguel Ángel Rosales.

En el año 2006 se inició el año escolar con 27 jóvenes de las Diócesis de Trujillo, Valle de la Pascua y El Vigía - San Carlos del Zulia, y en el mes de diciembre del mismo año, recibió el nombramiento como Rector el Pbro. Rubén Delgado, en una ceremonia presidida por el Sr. Obispo Diocesano.

Para el curso escolar 2007-2008, Seminario Mayor tenía configurado el ciclo de filosofía con los tres años lo cual permitía la conformación de la primera etapa de la formación Sacerdotal, con una matrícula de 42 seminaristas de las Diócesis de: Trujillo, Valle de la Pascua, El Vigía –San Carlos del Zulia y Acarigua– Araure. El equipo formador, por nombramiento del actual Obispo de Trujillo Mons. Vicente Ramón Hernández Peña, para ese momento estaba conformado por el Pbro. Rubén Delgado, Rector, Pbro. Francisco Duque, Prefecto de Disciplina, Pbro. José Escalona, Ecónomo Interno; Pbro. Julio León, Director de Estudios; Pbro. Pedro Terán, administrador, y los Pbro. Rafael Torres, Emiro Suarez y Felipe Torres, directores espirituales.

El sueño de nuestro Primer Obispo de la Diócesis Mons. Antonio Ignacio Camargo de la obra de la formación sacerdotal arribó a 40 años de fundados y a tan solo tres años de su conformación como Seminario Mayor, esta obra en medio de nuestra Iglesia es el centro y el corazón de toda la vida eclesial diocesana.

En este tiempo es necesario reseñar la presencia de la Fundación Monseñor José León Rojas Chaparro y la Fundación de Apadrinamiento de Seminaristas Trujillanos (FASEMTRU), el Club Serra, como las obras más significativas en cuanto a la contribución del sostenimiento económico del Seminario a través de los sistemas de asociación y apadrinamiento.



Vista superior del Seminario de Trujillo

Los años siguientes del 2009-2012 se permitió la formación de una gran cantidad de seminaristas en la etapa de filosofía, bajo la responsabilidad de: Pbro. Rubén Delgado Rector, Pbro. José Gregorio Escalona Administrador, Pbro. Francisco Duque Director de Estudios, los cual, permitió configurar en medio de la Iglesia Venezolana un referente en la formación sacerdotal.

Con motivo de la renuncia de monseñor Vicente Ramón Hernández Peña tercer obispo de la diócesis de Trujillo por tener la edad límite de 75 años el santo padre el Papa Benedicto 16 felizmente reinante nombró como cuarto obispo de esta iglesia joven de la diócesis de Trujillo al excelentísimo monseñor Castro Osvaldo Azuaje Pérez quien por gracia de Dios toma posesión el 9 de junio del 2012 en una ceremonia en la santa catedral de Trujillo.

Con la llegada del nuevo Obispo diocesano se vislumbró un Nuevo Horizonte en la formación y no dejando atrás la Estela marcada por sus antecesores uno de los primeros cambios suscitados fue el nombramiento del nuevo equipo formador conformado por los presbíteros Javier Castro como rector quien toma posesión el 14 de septiembre del 2002 en una ceremonia presidida por monseñor Osvaldo Azuaje los presbíteros José Gregorio Escalona como administrador el presbítero Douglas Rodríguez como director espiritual y el presbítero Francisco Duque formador adjunto y promotor vocacional

Etapa teológica y propedéutica

Es Notorio Resaltar que para la este periodo escolar 2012-2013 el Señor Obispo, decide dar apertura del curso de propedéutico, el día 30 de septiembre del 2012, con el fin de consolidar el discernimiento vocacional de los jóvenes y permitir una sólida formación en preparación al ministerio sacerdotal; los miembros que conformaron en su momento este equipo del naciente propedéutico fueron los presbítero: Ender Artigas como su Director y formador adjunto el diácono Carlos Daboín esta etapa de formación abre sus puertas con una nómina de nueve estudiantes.

El mes de agosto en el receso académico de verano vino de visita el presbítero Julio César León Valero estudiante de teología bíblica en la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid a presentarse al Nuevo Obispo de la Diócesis quien le hace la propuesta de formar parte de este nuevo equipo formador en el cargo de Vice-rector y director de estudios, con un encargo específico dar apertura de la etapa de teología, con la finalidad de conformar las etapas formativas. La toma posesión luego de su regreso de Madrid fue el 10 de febrero del 2013 completado el proceso de conformación de nuestra casa de formación: Sagrado Corazón de Jesús de Trujillo.

Para el curso 2013-2014 la nómina del seminario mayor de Trujillo para las etapas de filosofía y teología contaba con 42 seminaristas de la Diócesis de Trujillo y proveniente de la diócesis de Valle de la Pascua y el Vigía San Carlos del Zulia. Es evidente que el seminario ha de ser el corazón de la diócesis y debe convertirse en un centro formación que permita un adecuado discernimiento vocacional que forme hombres para la sociedad y para la iglesia diocesana.

Es importante destacar que su Excelencia Mons. Osvaldo Azuaje tenía la gran preocupación de la formación académica de los futuros presbíteros de la Iglesia Trujillana, por ello delegó en la persona del Vice-rector Pbro. Julio César León Valero, en calidad de Enlace entre la Diócesis de Trujillo y la UNICA para establecer un convenio bilateral de acreditación estudios a partir del año 2014, el cual trajo consigo el beneficio a varios sacerdotes de recibir el título civil de Licenciados en Teología.

En el siguiente escolar 2014- 2015 se anexaron al equipo formador el padre Leonardo Graterol como administrador con motivo de la salida del padre José Gregorio Escalona a un encargo Pastoral parroquial y con el envío del presbítero Carlos Daboín a realizar estudios de especialización en Roma el cual es sustituido en la subdirección del curso de propedéutico, por el presbítero Alfredo Ávila recién ordenado.

Al periodo 2015-2016 con el envío a México del Presbítero Ender Artigas Asume la dirección del propedéutico el presbítero Carlos Zambrano le acompaña el presbítero Víctor Vergara, además como adjunto de la

dirección de estudio reciben el nombramiento el presbítero Gerardo Peña para que sirva de apoyo al Pbro. Julio César León Valero que dejaba la vice-rectoría, luego de asumir la parroquia Espíritu Santo de Valera.

En el siguiente curso escolar 2017-2018, hubo cambio de autoridades y asume la rectoría el Pbro. Rubén Gregorio Delgado Carmona para un segundo periodo, junto a los Pbro. Juan Abreu, Juan Carlos Mendoza, Arnaldo Barrios, Víctor Vergara y Miguel Betancourt. Luego se unieron como profesores residentes Pbro. Williams Lizardo Rojas, José Castro y Javier Castro.

El 08 de octubre de 2021 por la gracia de Dios y del Santo Padre El Papa Francisco, toma posesión del encargo Pastoral de la Diócesis como su Quinto Obispo de la Diócesis de Trujillo, Monseñor José Trinidad Fernández Angulo, quien luego del lamentable deceso de Mons. Oswaldo por contagio de la Pandemia de Covid19, quien se desempeñaba como Obispo Auxiliar de la Arquidiócesis de Caracas y secretario general del Secretariado Permanente del Episcopado Venezolano. Ratifica el equipo formador de nuestro seminario y acompaña el caminar formativo de los jóvenes seminaristas.

El nuevo Obispo, queriendo fortalecer el claustro de profesores de nuestra casa de estudios envía un nuevo grupo de Sacerdotes a especializarse en España y Roma, para que a su regreso contribuyan en la formación académica y pastoral de los seminaristas trujillanos. En este sentido se ha preocupado por mejorar y optimizar la preparación del futuro presbiterio estableciendo convenio con el Seminario “Santo Tomás de Aquino” de San Cristóbal y el IUESTA con la finalidad de avalar los estudios teológicos y, posteriormente, filosóficos de nuestra institución seminario, dando así un nuevo impulso a la labor y misión que tiene nuestro Seminario Mayor Diocesano “Sagrado Corazón de Jesús” de Trujillo.

Conclusión

Luego de más de 57 años de vida a pesar de contar tan solo con medio siglo de vida histórica es propicio dar gracias a Dios por lo generoso que ha sido con nuestra querida tierra trujillana al mirarnos con ojos de misericordia y bendecirnos con una casa de formación que ha dado a la sociedad trujillana y venezolana sacerdotes y ciudadanos ejemplares con la finalidad de construir el reino de Dios y su justicia.

La Diócesis de Trujillo a pesar de ser muy joven tiene un gran potencial pastoral, vocacional, con un gran recorrido formativos, y que, con menos de 100 años, cuenta con más de 150 sacerdotes nativos de nuestra tierra, con la presencia a nivel de varias diócesis del país (Machiques, Punto Fijo, Guarenas, San Carlos, Guanare, Mérida) con sacerdotes en calidad de diezmo misionero, de igual forma somos la segunda Diócesis del país con más clero, luego de San Cristóbal.

Nos queda elevar la oración como el salmista “den gracias a Dios porque es bueno porque es eterna su misericordia” (Sal 117,29) es elevar nuestra acción de gracias a Dios por tan grande amor misericordioso por fijar sus ojos en la humildad de esta joven Diócesis de Venezuela, una Iglesia Discípula misionera en marcha, generosa muy gentilmente reconocida como tierra de sabios y santos. Donde a través del esfuerzo y dedicación de sus hijos: Pastores y fieles, se esmera día a día a hacer realidad el proyecto de salvación de Dios con miras a ser una Iglesia en salida, misionera para los nuevos tiempos, en camino de sinodalidad universal. ©

Pbro. Julio César León Valero. Sacerdote incardinado a la Diócesis de Trujillo, Licenciado en Filosofía (UNICA – Maracaibo), Especialista en Planificación y Evaluación (UVM-Valera), Licenciado en Educación (UNICA-Maracaibo), Especialista en Epistemología y Gnoseología (Universidad de León-España), Master en Sagrada Escritura (UP-COMILLAS-España), Licenciado en Teología (UCSAR-Caracas), Maestría en Filosofía Pensamiento Medieval (UNICA-Maracaibo 2021), profesor del ULA-NURR Trujillo Ve-

nezuela, adscrito al departamento de ciencias sociales, en el área de filosofía, Profesor de la Maestría de Educación en la ULA-NURR y la USR Núcleo Valera, con la unidad curricular de Filosofía de la Educación, Profesor de Teología y filosofía de la UNICA - Trujillo y en el Seminario de Trujillo. Rector del Seminario San Buenaventura de Mérida y Profesor de la Sagrada Escritura.

Notas

1. Conocido con el nombre de valle de los corderos. Tomado de: Briceño Perozo, Mario. *Historia del Estado Trujillo*. Academia Nacional de la Historia. Caracas, 1984
2. Rafael Rivas, *Reseña historia del seminario Sagrado Corazón de Jesús*, en: Sendero, Año I, Edición I, 2007
3. Cf. Op. Rafael Rivas, *Reseña historia del seminario Sagrado Corazón de Jesús*, 2007
4. Entrevista personal a Mons. Juan de Dios Peña en 29 de marzo del 2023, en el almuerzo de aniversario de la fundación del Seminario San Buenaventura en el comedor del sótano en horas de medio día.
5. Directorio anual formativo (2014-2015) Seminario Mayor Sagrado Corazón de Jesús de Trujillo, de la biblioteca personal del Pbro. Julio César León Valero.

Referencias bibliográficas

- BRICEÑO P., Mario. *Historia del Estado Trujillo*. Academia Nacional de la Historia. Caracas, 1984
- FONSECA, Amílcar. *Orígenes trujillanos: ofrenda al Estado Trujillo en el IV Centenario de la fundación de la ciudad de Trujillo*. Editor: Tipografía Garrido. Caracas, 1955
- RIVAS, Rafael. *Reseña historia del seminario Sagrado Corazón de Jesús*, en: Sendero, Año I, Edición I, 2007
- Entrevista personal a Mons. Juan de Dios Peña en 29 de marzo del 2023, en el almuerzo de aniversario de la fundación del Seminario San Buenaventura en el comedor del sótano en horas de medio día.
- Directorio anual formativo (2014-2015) Seminario Mayor Sagrado Corazón de Jesús de Trujillo, de la biblioteca personal del Pbro. Julio César León Valero

Una mirada sobre la educación en el Islam



A glance of Islamic Education

María Antonieta Muhammad Mejía

zuharamariam1961@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4473-3842>

Teléfono: +58 412 5101136

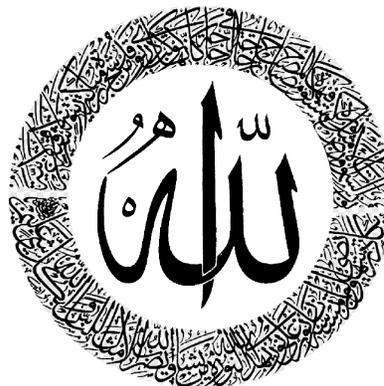
Universidad de los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Doctorado en Educación. Estudiante.

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 12/06/2024

Arbitraje/Sent to peers: 14/06/2024

Aprobación/Approved: 23/07/2024

Publicado/Published: 01/09/2024

Resumen

Este documento deviene de una investigación documental que resalta hechos educativos de la cultura islámica, constituyentes del cuerpo histórico social, normativo, ético y político que ha dado origen a una de las civilizaciones más grandes, extensas, prolíficas y unificadas a lo largo de la historia del mundo. Se centra en la forma en que los procesos educativos lograron desarrollar conocimientos para crear una nueva sociedad con esplendor multicultural, con una epistemología basada en esos valores éticos, orientada a construir un lugar ideológicamente con estas bases religiosas estructurales, que eran, per se, las fuente de inspiración para la búsqueda del conocimiento, la vida social y la educación de su pueblo, volviéndolos conscientes del valor de la creación divina y de la trascendencia de su existencia en este mundo. Se destacan las instituciones educativas iniciales, personajes destacados en el ejercicio educativo y sus métodos pedagógicos, y aspectos de la civilización de Al Andalus, además de la música y el desarrollo de la ciencia y la tecnología como sus referentes.

Palabras clave: Islam. Educación, ética, conocimiento, cultura, valores, sociedad, epistemología

Abstract

This document comes about a documentary investigation that highlights educational facts of Islamic culture, constituents of the social, normative, ethical and political historical body that has given rise to one of the largest, most extensive, prolific and unified civilizations throughout the history of the world. It focuses on the way that educational processes were able to develop knowledge to create a new society with multicultural splendor, with an epistemology based on those ethical values, oriented to build an ideologically place with these structural religious bases, which were, per se, the source of inspiration for searching knowledge, social life and education of its people, making them aware of the value of divine creation and the transcendence of their existence in this world. The initial educational institutions, prominent figures in the educational exercise and their pedagogical methods, and aspects of the civilization of Al Andalus are highlighted, besides music and the development of science and technology as its referents.

Keywords: Islam Education Ethic knowledge Culture Values Society Epistemology

Author's translation.

Una mirada sobre la educación en el islam

Bismillah Ah Rahman Ah Rahim

El islam como sistema que integra lo religioso a la vida basado en una fe con dimensiones universales, representa el único caso en el cual los pueblos orientales asiáticos han logrado llevar sus valores a Occidente en un proceso de conquista y de culturización, que se inicia en el siglo VII y que ha logrado vincularse y expandirse hasta hoy como resultado de las migraciones, relaciones comerciales y sus valores religiosos, educativos y culturales.

El Islam con su libro que le da razón de existir a esta religión y cultura, el Sagrado Corán, que es una revelación divina de Allah transmitida al Profeta Muhammad saws, da inicio a un proceso de transformación educativa y cultural primero en la península arábiga, comenzando con su idioma al dar paso de la literatura oral a la escrita, sin que la una sustituyera a la otra, pues la escritura pasó a fijar y precisar lo ya establecido. Es una Cultura del Libro como la llama García P. (1976). Y sorprendentemente y casi suena paradójico que el Sagrado Corán le es revelado al Profeta, sin saber este leer ni escribir, por eso la aleya que lo llama desde Dios le dice:

*¡Lee en el nombre de tu Sustentador, que ha creado—
ha creado al hombre de un coágulo!
¡Lee —que tu Sustentador es el Más Generoso!
Ha enseñado [al hombre] el uso del cálamo—
enseñó al hombre lo que no sabía.*

Sura 96, Al-Aalaq (La Célula Embrionaria)
Período de Mecca

No hay duda de que los cinco primeros versículos de este sura representan el inicio mismo de la revelación del Qur'án. Aunque su fecha exacta no puede ser determinada con certeza, todas las autoridades coinciden en que estos cinco primeros versículos fueron revelados en el último tercio del mes de Ramadán, trece años antes de la hégira (correspondiente a Julio o Agosto del año 610 de la era cristiana). Muhámmad contaba entonces cuarenta años. En ese período de su vida “la soledad se le había hecho muy querida, y solía retirarse a una cueva del monte Hira' [cerca de Mecca] donde se entregaba a intensas devociones” que consistían en largas vigilias y oraciones (Bujari). Una noche, el Ángel de la Revelación se le apareció de repente y le dijo:

“¡Lee!” Muhámmad pensó en un principio que se le pedía que leyera un texto escrito, algo que, por ser iletrado, no podía hacer; así que respondió: “No sé leer” —entonces, según sus propias palabras, el ángel “me cogió y me apretó contra sí hasta que me abandonaron mis fuerzas; luego me soltó y dijo: ‘¡Lee!’ Respondí: ‘No sé leer...’ Entonces me cogió por segunda vez y me apretó contra sí hasta que me abandonaron mis fuerzas; luego me soltó y dijo: ‘¡Lee!’ —a lo que [de nuevo] respondí: ‘No sé leer...’ Entonces me cogió y me apretó contra sí por tercera vez; luego me soltó y dijo: ‘¡Lee en el nombre de tu Sustentador, que ha creado —ha creado al hombre de una célula embrionaria! ¡Lee —que tu Sustentador es el Más Generoso...’ ”: y entonces Muhámmad entendió, por iluminación repentina, que se le exhortaba a “leer”, es decir, a recibir y comprender el mensaje de Dios al hombre.

Los anteriores extractos proceden del tercer *hadiz* de la sección *Bad' al-Wahí*, que forma la introducción al *Sahih* de Bujari; en otros dos lugares del Bujari, así como en Muslim, Nasa'i y Tirmidi pueden encontrarse versiones casi idénticas de este *hadiz*. Tomado de: *El Mensaje del Corán, Muhammad Assad (2001)*

El proceso educativo del islam como cultura, religion y forma de vida

La creencia en el Corán y el llamado del Profeta y su Sunna son las bases de constitución social del Islam y guían en el cómo ser, hacer y convivir, inclusive en el cómo conocer, y son el punto de apoyo en torno a este pensamiento místico, pues les concede conocimiento y convicción así como un camino ético y moral que se ejemplariza con la vida del Profeta, lo cual es el fundamento de lo que será una revolución cultural, educativa, política, social, económica con una nueva epistemología, axiología y teleología. Una revolución para el pueblo que lo vio nacer, así como para muchos otros donde llegó y ha llegado primariamente su mensaje

Los vínculos sociales serán la consecuencia de esa creencia en el libro, que es el principio que rige la sociedad, donde “el otro” es el hermano, para ser entonces un “nosotros”. El contenido de este libro sagrado, es inmutable y constituye *sociológicamente y espiritualmente a la comunidad, le da una misión histórica, el decidirá junto al cuerpo normativo del mismo la corrección de una afirmación y la legitimidad o ilegitimidad de una acción* (García op cit). Y la Sunna y su cuerpo de Hadices, explica y enseña al creyente los cómo, los dónde, los cuándo, los con quién, como un aprendizaje vicario desde la vida misma del Profeta, validadas por la casa profética - el testimonio de sus esposas y compañeros-. Fueron 23 años de revelación continua, vida profética ejemplar y educativa de donde se nutrieron los hadices, saberes y formas comunicados a los compañeros y esposas del Profeta Muhammad saws.

El Corán y la Sunna son un código moral, de conducta, en el que los musulmanes aprenden a relacionarse con Dios, hacer alabanza, sometidos a Su Grandeza, a convivir, a evolucionar, a gobernar y ser gobernados, aprenden de donde se puede buscar y recibir el sustento, la regulación de la actividad comercial, sobre los préstamos, el testamento y los juramentos, aprenden la correcta forma de rezar, de ayunar, de alimentarse, de divertirse, de desarrollar su sexualidad, de formar y forjar la familia y ser responsables con ella, aprenden la equidad, la generosidad, aprenden a relacionarse con los vecinos, la compasión, a hacer negocios, aprenden a vestirse, aprenden a criar hijos, a cómo adoptarlos, las normas para el matrimonio y el divorcio, la importancia del amamantamiento y la protección de esta etapa, a relacionarse con la creación divina, los animales, plantas, a disfrutar de los placeres de la vida, a como respetarse unos a otros y a la naturaleza. También enseña el cómo asumir la controversia y las diferencias, a vivir en paz, a defenderse, a desarrollar valentía y coraje, lealtad, dignidad y justicia para asumir la guerra y la paz, enseña a distribuir las riquezas, el cómo conservar la paz interna, a cuidar el honor del hogar, de la mujer y la familia. Enseña como relacionarse entre esposos con amor y respeto. Enseña a honrar a los padres, a cómo desarrollar responsabilidad y confiabilidad, a valorar el Universo creado, su funcionamiento, su armonía, sus símbolos, a valorar a los ancianos. Allah en árabe significa El Dios, El Único Dios, no tiene femenino ni masculino ni forma humana, es una entidad inconmensurable, omnipresente, omnisciente, la más misericordiosa y compasiva, que todo lo oye, que todo lo ve, que esparce justicia, que provee, que sustenta, que crea vidas, que da formas, que escucha, que concede, El eterno y amantísimo, El todopoderoso, no tiene par ni comparación, no fue engendrado, ni engendra, el Sagrado Qur'an nombra 99 cualidades y atributos de esa majestad, que da la vida. Enseña cómo y por qué ser resiliente, perseverante y vivir con integridad.

El libro se convierte así en un poder histórico espiritual al que puede absorber el poder político o puede estar con él en relaciones de coordinación, de tensión o de conflicto (García op cit).

Islam significa desde el árabe: paz, obediencia o sumisión a la voluntad de Allah. La persona que se rinde y acepta por voluntad propia su sumisión a Al Lah es conocido como muslim o musulmán o muslimah o musulmana.

El Islam, enseña la inclusión, que no hay distinción de raza, sexo, idioma, estrato o clase social o intelectual, cultura, edad, pasado, cada uno puede ser musulmán siempre y cuando se rinda y acepte por voluntad propia su sumisión a Al Lah. Esta declaración ante el mundo, ante sí mismo y por supuesto ante Dios, este compromiso que puede asumir cada hombre para volverse creyente musulmán o musulmana es lo que se llama la Shahada, conversión que da lugar a un nuevo estado de consciencia para el creyente, y direcciona hacia un cambio de actitud y forma de vida. Es la declaración musulmana de fe y el primero de los ‘Cinco Pilares’

del Islam. La palabra Shahada en árabe significa ‘testimonio-atestiguación’. Un musulmán es quien atestigua que ‘nadie merece ser adorado excepto Dios y que Muhammad es mensajero de Dios’, quien hace esta simple declaración sincera y honestamente y desde su corazón, se convierte en musulmán. Debe ser pronunciado por cada musulmán al menos una vez en la vida comprendiendo completamente su significado sinceramente desde el corazón. El Profeta Muhammad se refirió al corazón como un depósito de conocimiento y un recipiente sensible a los hechos del cuerpo, de la voluntad, que percibe la acción incorrecta.

La comunidad, en torno al Corán constituye la Umma o comunidad musulmana. El Corán se constituye en la base de una cultura popular, multiétnica y multicultural, expresada en una policromía de pueblos y sitios geográficos, y la norma moral y jurídica de los creyentes. Y junto a la unidad religiosa, nomológica, también hay unidad lingüística y cultural que une a los habitantes de los distintos países que lo practican.

La solidez del idioma árabe y la fácil memorización del texto coránico son la vivencia cultural y educativa de lo que Allah aseguró que resguardaría esta revelación final, y esto se ha llevado a cabo por medio de la forma escrita, donde no solo se conserva el texto como tal, sino que también protegió el lenguaje en el cual se escribió. Los idiomas de otras revelaciones u otras religiones no han sobrevivido al paso del tiempo. Las escrituras coránicas aún existen en su idioma original, y es por esta razón que no existen diferencias entre los musulmanes en cuanto al texto en sí.

La segunda forma en que se protegió, es a través de la milagrosa facilidad que posee el Corán para ser memorizado, desde los tiempos de los acompañantes del Profeta grandes números de musulmanes memorizan todo el Corán, y la mayoría de ellos no entienden el idioma árabe. No hay libro en el mundo que sea tan largo y aun así tan fácil de memorizar para todo tipo de persona, incluyendo aquellos que no dominan el árabe en ningún sentido. El Corán de los tiempos de los escribas es el mismo que fue revelado por el Profeta Muhammad. En sus inicios, sus suras y aleyas o signos fueron recitados por el Profeta Muhammad y luego escritos en piezas sueltas de distintos materiales(hojas de palma, huesos, cuero, piedras) pero la mayoría solo la conocía oralmente, y fue después de la muerte del Profeta que fue coleccionado en forma de libro, fue el Corán de Omán, el tercer califa, en el año 30 de la Hégira, mediante una metodología que con el fin de evitar su adulteración, se hizo basada en las cadenas de testimonio y transmisión con auditores intermedios que conducían hasta la existencia del Profeta. En cuanto a la Tradición profética, la Sunna, se hicieron seis recopilaciones en un periodo que se extiende desde el año 97 hasta el 303 de la Hégira, en la que se reunieron los seis libros y cuya función fue dar una interpretación inmediata, autentica y complementaria del sagrado Qur’an. La Hégira es el nombre dado a la emigración del Profeta y sus seguidores desde Meca a Medina, en el 622 como punto de partida de la Era Islámica, cuyo calendario es lunar.

Muchos valores educativos y culturales promueven este hecho de conservación original y transmisión. En la cultura árabe por ejemplo el apellido de las personas también refleja una cadena: lleva inserto el prefijo Ibn, hijo de fulano... que va formando la genealogía paterna del sujeto hasta muchísimas generaciones atrás. En plural es Banu o Bani y designa un clan o tribu completa, por lo que la palabra como testimonio y la transmisión, así como la veracidad del hecho, la responsabilidad filial, son algo implícito en la cultura islámica.

Del Sagrado Corán ilustramos con 3 ayas de la Sura Sujruf que reflejan la conservación en la tabla protegida

- (2) Considera esta escritura divina, clara en sí misma y que muestra claramente la verdad:
- (3) ciertamente, la hemos hecho un discurso en lengua árabe, para que podáis abarcarla con vuestra razón.
- (4) Y, realmente, [por originar como lo hace, en la madre del Libro, en la tabla protegida] está en la fuente de toda la revelación, junto a Nos, es en verdad sublime, llena de sabiduría.

El Islam no es, ni fue una religión nueva, en su esencia es la misma que Allah le revelo a todos los Profetas, es la eterna y universal religión hecha y conocida por cada nación o gente a través de los Profetas desde la aparición de la raza humana y se considera a sí misma la última de todas las religiones universales. El Corán habla de las revelaciones anteriores al Profeta Muhammad, las dadas a los Profetas Abraham, Ismael, Isaac, José Jacob,

Moisés, Jesús, la familia de María, a los Profetas Zacarías, Job, José, Salomón, David, y a otros como Hud, Salih de pueblos antiguos como los Zamud, los de Saba en Yemen.

La característica principal de la ideología islámica es que integra la vida espiritual a la mundana por lo que no admite un conflicto, ni siquiera una separación significativa entre ellas. No hay dicotomía o dilema para el musulmán a la hora de asumir la vida cotidiana pues la religión integra todo y abarca todo. El Islam conduce por un camino de Integridad, de completa integración y entendimiento de la vida, coherente entre el creyente y su vida. El Profeta Muhammad trae al recuerdo esta religión pues estaba en el olvido y la sociedad en consecuencia estaba degradándose, tal como estaba la sociedad preislámica llamada también Sociedad en estado de ignorancia, entonces Allah lo envía como un advertidor, como un Mensajero por lo Allah dice en el Corán:

Sura Al Baqara:

(136) Creemos en Al Lah y en todo lo que se nos ha revelado, y en todo lo que se reveló a Abraham, Ismael, Isaac, Jacob, Moisés, Jesús y a todos los profetas de Allah

Sura An Nisa:

(125) ¿Y quién tiene mejor fe que quien somete su ser por entero a Dios y además obra rectamente, siguiendo la tradición de Abraham, que se apartó de todo lo falso –cuando Dios ensalzó a Abraham con Su amor?

Algunos conceptos de formación educativa y cultural islámica

Lo teleológico, lo axiológico se mezcla en rituales internos, así como compromisos externos y sociales que van moldeando la manera de ser de los que profesan el Islam. Revisaremos algunos de ellos.

El término Aaqd, AQUIDAH (“compromiso” o “contrato”, fuerte y firme vínculo, nudo, atadura) designa un convenio o pacto de Fe, solemne, que compromete con las obligaciones para con Dios, con el musulmán y con el prójimo abarcando así toda la esfera de responsabilidades morales y sociales del creyente. Siendo la correcta Aquidah el aspecto más importante en el Islam. Es lo que una persona toma o considera, practica y asume como religión. Cuando se dice, ‘que un creyente tiene una buena Aquidah’ significa que tiene creencias correctas pues la Aquidah es una acción que debe provenir del corazón, es creer y afirmar algo en el corazón y con el corazón. También se conoce como Imaan o artículo de fe. De aquí se deriva la razón de ser de todos los vínculos y las relaciones humanas –p.e., los lazos de parentesco, la responsabilidad para con los huérfanos y los necesitados, los derechos y deberes mutuos entre vecinos– así como los vínculos espirituales y prácticos que deberían existir entre todos los que pertenecen a la hermandad del Islam. En su sentido más amplio, la frase “lo que Dios ha ordenado mantener unido” se refiere a la obligación espiritual, por parte del hombre, de mantenerse consciente de la unidad de propósito subyacente a toda la creación de Dios, y en consecuencia al deber moral del hombre de tratar a todos los seres vivos con amor y compasión.

La fe o IMAAN, (el acto de depositar la creencia –Fe- en Allah) no es un mero concepto metafísico. Es la naturaleza de un contrato por el que el hombre trueca su vida y sus pertenencias con Allah a cambio de la promesa del Paraíso en la otra vida. Al hombre le pertenece el libre albedrío, que es la libertad de elección entre seguir o no el camino de Allah, hacer el pacto o no. Esto significa que cada ser humano, es libre de reconocer o no su adherencia consciente a esa realidad única que es Allah. Y ese contrato lo rige la palabra del Corán y las explicaciones de la Sunna de cómo debe vivir en este mundo como ya hemos dicho anteriormente.

Otro concepto y practica fundamental en la educación islámica es el ZAKAT cuyo significado literal y simple es pureza. La significación técnica de la palabra designa la cantidad anual que debe distribuir en especies, o en dinero un musulmán con medios, entre los legítimos beneficiarios. El Zakat purifica la propiedad de las personas con recursos, haciendo una distribución ordenada por Allah de sus incrementos. Así como el SALAT o rezo es una responsabilidad individual y comunitaria, el zakat expresa la adoración del musulmán y el agradecimiento a Dios ayudando a los más necesitados. El Islam enseña que las personas deben adquirir riquezas con la intención de gastarla en sus propias necesidades y en las del prójimo. El zakat no solo purifica la propiedad del contribuyente, sino que también limpia su corazón de egoísmo y codicia de riqueza. Por con-

siguiente, promueve el liberar al receptor de envidia, desconfianza, enemistad y desasosiego, introduciendo en la buena voluntad y cordiales deseos para el contribuyente. Cultiva la generosidad y la corresponsabilidad social. Al pobre y al necesitado se les da Zakat suficiente para cubrir sus necesidades por un año, evaluándose siempre el sitio donde vive la persona, el cual puede variar la cantidad a estipular. Los sabios consideran entre las necesidades a cubrir se encuentran los gastos por enfermedad, los gastos que precisa un soltero para casarse, la compra de libros para estudiantes, entre otros.

La limosna se denomina SADAQAH, y puede ser concedida a musulmanes o no, y debe ser para causas halal (permitidas) y darle prioridad a la intención de reconciliar lazos con musulmanes, fortalecer la fe o influir en nuestros semejantes. El Sadaqah es la caridad, pero en el Islam tiene nuevas acepciones: hacer justicia entre dos personas, ayudar a un hombre a montar su animal, o ayudarlo a subir su equipaje sobre él, alimentar un animal también los es. Una buena palabra es Sadaqah, cada paso dado hacia la oración, y también sacar del camino algo dañino son algunos ejemplos de esta acción moral. El trato cortés es Sadaqah entre otras manifestaciones culturales del trato humano. Y todo Sadaqah es un acto de adoración a Dios un IBADAH.

Otra práctica educativa importante es el AYUNO que promueve el desarrollo de la tolerancia, la resistencia, empatía, forja el carácter ante la adversidad, otorga paciencia, autocontrol, y compasión. Es una práctica autoreguladora del carácter, de lo volitivo y también de lo moral, enseña a compartir y sobre todo con aquellos musulmanes que en ese momento son menos afortunados. El mes de Ramadán es una práctica de ayuno de 30 días continuos y es un mes donde se incrementan las acciones de caridad y se estimula la fe y la esperanza. El ayuno es autodidáctico pues modela el comportamiento y conduce a una vida más ordenada, obediente, modesta, con fidelidad y coherencia. Muchos musulmanes en este mes se proponen superar limitaciones personales, desavenencias con otros, el perdón, la reconciliación y también logran ser más generosos, sinceros, desterrar vicios, conductas o sentimientos inapropiados. Ramadán es un mes para la auto transformación del musulmán.

“Todo el Islam es cortesía”, estas fueron palabras sabias del Profeta Muhammad , de modo que así queda sentenciado que quien no sabe relacionarse cortésmente se aleja del corazón del Islam. Con la práctica consciente del ÁDAB –cortesía-se entra necesariamente en una relación que da consistencia a un saber, que parte por el respeto a uno mismo. Los tratados islámicos sobre Ádab se inician con una reflexión sobre el respeto que el ser humano debe sentir, para empezar, por sí mismo. Esa introducción suele llevar por título, Ádaban-Niyya, la Cortesía para con la Intención. Esto es, todo musulmán sabe que lo que valida y hace meritorio cualquier acto suyo es la Intención (Niyya) que tenga detrás.

El Derecho islámico (EL FIQH) dicta que es necesario un recogimiento previo antes de emprender cualquier acción y en el cual el musulmán debe sincerarse consigo y declarar, en lo íntimo de su corazón, cuál es su NIYYA –INTENCIÓN-. Sólo ello da una finalidad a su acción posterior, sacándola del mecanicismo de los actos involuntarios para iluminarla con la luz de lo que es hecho a conciencia. El Profeta dijo: “innamâ l-a'mâlubin-niyyât (las acciones valen lo que sus intenciones) wainnamâ li-kúllimriinmânawâ (y cada hombre alcanza aquello que se ha propuesto)”, y este hadiz es considerado uno de los textos esenciales sobre este tema. Es más, la simple intención, si las circunstancias después no permiten realizar la acción que el corazón se ha propuesto, vale por el acto no cumplido. El Profeta dijo: “Es valorada (por Allah) como una acción bella la de aquél cuyo corazón se la ha propuesto y después no ha podido llevarla a cabo”.

La intención, es decir, el trasfondo de la voluntad humana, es la conciencia del hombre, y tiene tal relevancia que determina su destino junto a Allah. De ahí que sea la primera condición para la validez y mérito de cualquier acto. Es más, cuando es intensa, la intención pasa a ser himma, aspiración. El Ádab que corresponde ante la intención es el IJLÂS, la sinceridad pura. El sentido de responsabilidad obliga al musulmán sincero a ser consecuente con las verdaderas inclinaciones de su corazón, anulando sus malas intenciones. No finge que todos sus propósitos son buenos, y así tiene la posibilidad de sanear su fuero interno, lo que en inteligencia emocional hoy se conoce como autoconciencia. No se engaña a sí mismo y busca sus defectos para superarlos. Esta es la cortesía que demanda la importancia que tiene el corazón de cada persona, y quien carece de esa

deferencia hacia sí mismo está sumido en una ignorancia que le impide crecer como persona. Los frutos de esa ignorancia son la maldad o la hipocresía.

La lengua arabe y el islam

Es importante resaltar el papel de la lengua árabe en el proceso educativo islámico, ya que no solo es la lengua litúrgica del islam, sino algo así como su fortaleza cultural pues es en ese idioma que está escrito su libro y su Sunna, y es en ese idioma que los musulmanes del mundo entero rezan 5 veces diarias.

Es una lengua que parece remontarse al segundo milenio antes de Cristo. Los documentos más antiguos relativos al árabe se remontan al siglo VIII AC como se atestigua en la poesía preislámica y también en los especímenes de varios dialectos mencionados por los gramáticos y filólogos, probablemente se elaboró durante un período que va del III al siglo VI DC. Los escasos documentos epigráficos disponibles dicen que la escritura árabe se derivó del arameo (Aram , Siria) y se desarrolló a partir del siglo III DC. Mientras que el árabe primitivo, fragmentado en dialectos, ya existía como una verdadera lengua literaria, como atestiguan tanto los poemas preislámicos y el Corán. Este era un tipo poético que trascendía, por así decirlo, a las lenguas vernáculas de las diversas tribus y era comprendido por todos los árabes y fue el lenguaje que luego codificaron gramáticos y lexicólogos.

A partir de la creación de un Estado Islámico que se extendía en el apogeo de su poder desde el Océano Atlántico hasta las orillas del Indo, la difusión del árabe y las conquistas islámicas, permitieron que la lengua árabe se extendiera por las diferentes áreas de este vasto dominio. Las tribus beduinas, que participaron en las campañas de conquista, llevaron consigo su idioma. El contacto con las lenguas como el persa y el griego, dejó huellas en el árabe. Así, por ejemplo, el árabe tomó prestados del persa sus términos relacionados en particular con la artesanía, las bellas artes y la administración. Mientras tanto, la traducción de obras griegas hizo que los traductores árabes tomaran prestadas palabras griegas.

Además, para transmitir aquellas ideas y nociones de las que era portador el Islam, o aquellas pertenecientes a las diversas civilizaciones de las tierras conquistadas, se requería la creación de una nueva terminología y acuñaciones frescas derivadas de raíces árabes. La estructura de la oración sufrió influencias similares. Si bien el árabe en las décadas iniciales del Islam había sido principalmente un idioma de poesía y religión, predicción, pronto dio a luz formas en prosa adecuadas para la creatividad literaria, la traducción y los tratados en los más variados campos del saber: teología, lingüística, filosofía, historia, etc. Por tanto, se puede considerar que el advenimiento del Islam, con todas las consecuencias políticas, sociales y culturales que supuso, marcó una etapa crucial en la historia de la lengua árabe. El árabe no solo se convirtió en el idioma principal en vastas regiones hasta ahora no árabes, sino también en un vehículo para el aprendizaje de mayor alcance.

Lingüísticamente, el mundo árabe es una lucha compleja entre el progresismo del árabe coloquial y la acción conservadora del árabe estándar fomentado por la religión. La interacción de lo religioso y lo lingüístico es parte de lo que ha hecho del árabe el idioma interesante y vital que es hoy.

No todas las lenguas semíticas han conservado por igual las características de su lengua ancestral común, el árabe es el único que ha conservado una gran mayoría de las características protosemitas originales. De hecho, muchos lingüistas consideran que el árabe es el más 'semítico' de todos los idiomas semíticos modernos en términos de cuán completamente conservan las características del proto-semítico.

Edad media: expansión del islam en europa: al andalus

Conmocionó a Arabia y creó una nación con sus tribus, antes siempre en guerra entre sí; en pocas décadas, extendió su visión del mundo mucho más allá de los confines de Arabia y conformó la primera sociedad ideológica que el hombre haya conocido; debido a su énfasis sobre la conciencia y el conocimiento, engendró en sus seguidores un espíritu de curiosidad intelectual y de libre búsqueda, que dio como resultado final esa espléndida era de conoci-

miento e investigación científica que distinguió al mundo del Islam en el período cumbre de su vigor cultural; y la cultura que el Qur'an había fomentado penetró de múltiples maneras, directas e indirectas, en la mente de la Europa medieval y provocó ese resurgir de la cultura occidental que se ha dado en llamar el Renacimiento y fue así responsable en gran medida, con el paso del tiempo, del nacimiento de lo que se describe como la “era científica”: la era en que vivimos hoy.

*Mohammad Assad
El Mensaje del Corán*

En la Edad Media se sentía la influencia de la civilización islámica alrededor del mundo. Desde el Mar de China hasta la costa atlántica de África, *las personas que abrazaron el Islam adoptaron un conjunto de referencias culturales y espirituales mientras conservaban su propia identidad*. Los pensadores y científicos musulmanes, basándose en la rica herencia de Grecia, desarrollaron sus propias visiones del mundo e influyeron en el surgimiento del Renacimiento europeo. Filósofos musulmanes, geógrafos, físicos, matemáticos, botánicos y profesores en la Universidad de Padua en Italia; el conocimiento viajó a través de las fronteras. La cultura islámica desarrolló una concepción del individuo y el universo, una filosofía de vida y de arte que ha moldeado profundamente nuestra historia común...

*Irina Bokova
Director-General of UNESCO*

El conocimiento, su divulgación y la institución educativa en el Islam

El Islam desde sus inicios, ha otorgado una gran importancia a la Educación y ha disfrutado de una larga y rica tradición intelectual. El conocimiento (‘ilm) ocupa una posición importante como lo demuestran las más de 800 referencias en el libro guía, el Corán. La importancia de la Educación se enfatiza repetidamente en el Corán con mandatos frecuentes, como:

Sura 58 Al Mujaadila: 11

[y] Dios elevará en [muchos] grados a quienes de vosotros hayan llegado a creer y, [sobre todo,] a quienes se haya dado [verdadero] conocimiento: pues Dios es plenamente consciente de lo que hacéis

Sura 20 Ta Ha:114:

“¡Oh, mi Señor! Auméntame en conocimiento”.

Todas las menciones relativas al conocimiento en el Corán proporcionan un fuerte estímulo para que la comunidad islámica luchara y luche por la Educación y el Aprendizaje. El Profeta Muhammad saws dijo:

“Buscar el conocimiento es obligatorio para todos los musulmanes”.

“La superioridad de un hombre erudito (aalim) sobre un [simple] devoto (aabid) es como la superioridad de la luna llena sobre todas las demás estrellas” (Ibn Hanbal, Abu Da’ud, Tirmidi, Nasa’i, Ibn Maya y Darimi)

La Educación islámica es singularmente diferente de otros tipos de teoría y práctica educativas, en gran parte debido a la influencia global del Corán. El Corán sirve como modelo integral tanto para el individuo como para la sociedad, como fuente principal de conocimiento. Luego de la etapa oral en la transmisión de ese conocimiento que ya explicamos, vino la lectura y la recitación de sus palabras, por lo que, la educación en el Islam derivó y deriva inequívocamente sus orígenes de una relación simbiótica con la instrucción religiosa.

El Profeta saws realizaba asambleas destinadas en las mezquitas a fijar los patrones de la instrucción educacional, siendo esta la primera institución educacional que comenzaría a transformar la “época de la ignorancia”, preislámica, sentando así las bases de las mezquitas como lugares de aprendizaje.

El aprendizaje vicario, y “por la boca”, reforzaba el principio de audición y el poder de la lengua y el lenguaje como primer método para que la transmisión ideológica tuviera lugar junto a nuevos comportamientos mora-

les y éticos, haciéndolo significativo a las vivencias cotidianas. Esto impidió también que se pudiera transmitir algo que no haya sido dicho directamente por el Profeta Muhammad - maestro y autoridad-, lo que constituyó subsecuentemente en la cadena de testimonios y aprendizajes que dan lugar a la Ciencia del Hadiz y contribuyó a fijar valores como la sinceridad, veracidad, confiabilidad, autenticidad a la palabra dicha, replicada, transferida y al valor del testimonio como práctica sólida y legal, confiable, para la administración de justicia y equidad, soporte de la creencia y las normas sociales. Y también el valor cultural de la palabra como poesía en su sentido estético y narrativo, por su elocuencia y el valor interpretativo y explicativo inherente. El Coran, los Hadices y la Sunna -que como ya se expresó son los dichos y hechos el Profeta- son también la Fuente jurídica del islam, que constituyen los principios de jurisprudencia islámica, también conocidos como *uṣūl al-fiqh*

Posterior a la muerte del Profeta, musulmanes piadosos y eruditos (*mu'allim* o *mudarris*), dedicados a hacer más accesibles las enseñanzas del Corán a la comunidad islámica, enseñaban a los fieles en lo que llegó a conocerse como *kuttāb* (plural, *katātīb*). El *kuttāb* podría ubicarse en una variedad de lugares: mezquitas, casas particulares, tiendas de campaña o incluso al aire libre. Lo *Katātīb* se podían encontrar en prácticamente todas las partes del imperio islámico a mediados del siglo VIII. El *kuttāb* cumplió una función social vital como el único vehículo para la instrucción pública formal para niños en edad primaria.

Las mezquitas también fueron los lugares donde el Corán fue compilado. Fue aquí donde los primeros musulmanes buscaron resolver sus problemas. Las personas eruditas pasarían la mayor parte de su tiempo en las mezquitas debatiendo y puliendo su conocimiento del Corán. Algunos de los más grandes eruditos del Islam aprendieron de esa manera y también enseñaron a sus alumnos de esta manera. Los cuatro fundadores de las escuelas de derecho musulmanas, los imanes Abu Hanifa, Maliki, Shaf'i e Ibn Hanbali, adquirieron su inmenso conocimiento al sentarse en reuniones con otros eruditos, generalmente en las mezquitas, para discutir y aprender la ley islámica. Algunas escuelas en todo el mundo musulmán continúan con esta tradición de educación informal. En los tres lugares más sagrados del Islam: Haram en La Meca, Masjid al-Nabawi en Medina y Masjid al-Aqsa en Jerusalén, los eruditos se sientan regularmente y dan conferencias en la mezquita que están abiertas a cualquiera que desee unirse y beneficiarse de sus conocimientos

A medida que el Islam se expandió a otras regiones y entró en contacto con otras tradiciones e idiomas, se hizo necesario crear un cuadro de expertos musulmanes que desarrollarían escritos y libros de texto sofisticados sobre *Fiqh* – jurisprudencia-, *Sunna*: tradiciones del Profeta, *Hadith*: dichos del Profeta y *Tafseer*: la interpretación del Corán (*Exégesis*), para satisfacer las necesidades de las poblaciones musulmanas no árabes. Un ejemplo de estas exégesis es el que hemos citado en estos ensayos cuyo autor es Mohammad Assad y su obra la tituló el Mensaje del Corán.

Las Madrassas, comenzaron como centro de estudios superiores con el propósito inicial de preservar la conformidad religiosa a través de enseñanzas uniformes del Islam para todos y era usual en ellas la práctica del razonamiento, de la comprensión racional de los textos. La primera fundación data del siglo XI en la ciudad de Bagdad., y su fundación supuso una revolución educativa gracias su carácter público, el apoyo de los gobernantes y el sistema de becas ofrecidos que dieron lugar a que esta institución universalizase la educación (Diego,2019).

En las Madrassas de lo que es hoy España, donde los musulmanes gobernaron durante casi 700 años, conocida esta etapa como la Edad de Oro de los avances islámicos en ciencia, tecnología y filosofía, allí el Islam dio a luz a un número de eruditos que combinaron el conocimiento espiritual con el conocimiento terrenal y contribuyeron también a la preservación del conocimiento griego, que estaba a punto de extinguirse. Algunos de ellos el filósofo, médico y juez Averroes (Ibn Rushd), el matemático Arzachel (al-Zarqali) , el astrónomo Alpetragius (al-Bitruji), y el médico y cirujano Avenzoar (Ibn Zuhr) por solo nombrar algunos y solo mencionar algunas facetas del conocimiento por ellos desarrollado.

A lo largo de la historia islámica, la Educación ha sido un motivo de orgullo y un campo en el que los musulmanes siempre se han destacado por ello construyeron grandes bibliotecas y centros de aprendizaje en lugares como Bagdad, Córdoba y El Cairo. Hicieron avanzar las ciencias a pasos agigantados increíbles lo que condujo al mundo moderno de hoy.

Propósitos y objetivos de la educación islámica, su pedagogía

El idioma árabe tiene tres términos para la Educación, que representan las diversas dimensiones del proceso educativo tal como lo percibe el Islam. La palabra más utilizada para la Educación en un sentido formal es ta'lim, de la raíz 'alima (saber, ser consciente, percibir, aprender), que se utiliza para denotar el conocimiento que se busca o imparte a través de la instrucción y la enseñanza. Tarbiyah, de la raíz raba (aumentar, crecer, criar), implica un estado de nutrición espiritual y ética de acuerdo con la voluntad de Dios. Ta'dib, de la raíz aduba (ser culto, refinado, de buenos modales), sugiere el desarrollo de una conducta social sólida en una persona.

La Educación en el contexto del Islam se considera como un proceso que involucra a la persona completa, incluidas las dimensiones racional, espiritual y social. Como señala Syed Muhammad al-Naquib al-Attas, el enfoque integral e integrado de la educación en el Islam está dirigido hacia el “crecimiento equilibrado de la personalidad total... a través del entrenamiento del espíritu, el intelecto, el yo racional, los sentimientos y los sentidos corporales del Hombre... de modo que la fe se infunde en toda su personalidad”. En la teoría de la Educación islámica se adquiere conocimiento para actualizar y perfeccionar todas las dimensiones del ser humano, el modelo de perfección más elevado y útil es el Profeta Muhammad, y el objetivo último de la educación islámica es que las personas puedan imitar sus modales y conductas de vida. Seyyed Hossein Nasr escribió que, si bien la educación prepara a la humanidad para la felicidad en esta vida, lo debe preparar también para su trascendencia implícita “su objetivo final es la morada de la permanencia y toda educación apunta al mundo permanente de la eternidad”.

Para el Islam determinar la verdad solo por la razón es restrictivo, dado que la realidad espiritual y temporal son dos lados de la misma esfera, por otra parte muchos educadores musulmanes argumentan que favorecer la razón a expensas de la espiritualidad interfiere con el crecimiento equilibrado. El entrenamiento exclusivo del intelecto, por ejemplo, es inadecuado para desarrollar y refinar los elementos del amor, la bondad, la compasión y la generosidad, que tienen un ambiente totalmente espiritual y sólo pueden ser abordados mediante procesos de entrenamiento espiritual, por lo que la educación en el Islam es doble: adquirir conocimiento intelectual (a través de la aplicación de la razón y la lógica) y desarrollar conocimiento espiritual (derivado de la revelación divina y la experiencia espiritual). De acuerdo con la cosmovisión del Islam, la provisión de Educación debe hacerse por igual para ambos, donde la adquisición de conocimientos no pretende ser un fin, sino un medio para estimular una conciencia moral y espiritual más elevada, que conduzca a la fe y la acción recta.

Y tal como dice Sinaceur(1981) en la educación islámica hay relación profunda entre el saber y el actuar: El saber debe ser útil, en el sentido más amplio de la palabra, debe estar relacionado con las necesidades espirituales, intelectuales o materiales del hombre, dando por sentado que la reciprocidad entre esos diversos elementos constituye el espíritu mismo del Islam que asocia, sin confundirlas, la educación profana (adab ad-dunia) y la educación religiosa (adab ad-din). Mas el saber es también indisociable de la formación, de la paideia griega. Las nociones de ilm (saber-ciencia) y de adab (formación humanista o moral) siguen siempre relacionadas entre sí, como lo indica la significación de sus derivados: ta'lim, ta'dib, respectivamente, educación que da origen al conocimiento y formación, como saber sin fallas y elegancia moral.

Y Sinaceur también nos refiere acerca del educador islámico: El educador debe ser ejemplo vivo de lo que transmite, comprometerse con lo que enseña, ser responsable del cambio social en la medida en que es capaz de cambiar él mismo. Se comprende así que la sabiduría popular haya conservado en su memoria la idea de que la ciencia sale de la boca de los hombres, entendiéndose que ella exige la garantía del hombre consumado, perfecto, digno de servir de ejemplo. Se comprende sobre todo que la educación no sea un aprendizaje más o menos laborioso y aplicado, sino una socialización, un aprender a vivir y a ser que no se satisface con combatir la ignorancia, sino que rectifica el espíritu, lo forma para la serenidad y le evita el tormento de la inquietud y las divagaciones del alma.

A continuación haremos una muy breve síntesis acerca de la visión y objetivos de la Educación islámica desde tres eruditos musulmanes del Siglo de Oro como lo son Ibn Sina, Ibn Khaldun y Al-Gazzali.

Según el famoso filósofo y maestro islámico persa Ibn Sina (conocido como Avicena en Occidente), el fin de la educación debe estar dirigido a desarrollar todo el potencial que tiene una persona para su perfecto desarrollo, físico, intelectual y moral para que pueda vivir en sociedad haciendo el trabajo que elija de acuerdo con sus talentos, preparación, tendencias y potencial. Para ello Ibn Sina clasificó los objetivos de la educación en términos de aspectos físicos, carácter y habilidades. El propósito de la educación del carácter debería estar dirigidos a la formación de una buena moral que se pueda aplicar a la vida cotidiana. En cuanto a los sentimientos, estos pueden desarrollarse a través de la educación artística, y el objetivo de la educación física integral es lograr la felicidad de los estudiantes a través de actividades como los deportes, comer, beber, dormir adecuadamente y mantener la higiene para que la inteligencia cerebral pueda crecer y desarrollarse de manera óptima.

Por otra parte, son varios los métodos educativos que ofreció Ibn Sina: (1) Talqin: este método se usó para leer el Corán siendo escuchada su lectura por los estudiantes en etapas, (2) La Demostración: este método se usó en lecciones de escritura. Cuando el maestro usaba este método, primero daba un ejemplo de letras escritas frente a los estudiantes y luego los estudiantes lo imitarían. (3) El Modelado y creación de hábitos: este método se usó en el aprendizaje de la moral y parte del concepto de que los niños tienen la tendencia a imitar algo que ven, sienten y escuchan. (4) La Discusión: este método lo llevaba a cabo el maestro para describir un problema en una lección y resolverlo junto con los estudiantes y de esta manera enseñar conocimientos teórico-rationales, (5) El Aprendizaje- experimentación: este método se utilizó para que los estudiantes pudieran combinar teoría y práctica y desarrollasen competencias en el campo de la ciencia, (6) La Asignación, este método lo realizaba el maestro preparándole módulos a los estudiantes para ser aprendidos, (7) Y el método evaluativo : de recompensa y castigo.

Los tratados dedicados a los deberes del maestro y del discípulo de Al-Gazzali muestran que el educador trataba a sus discípulos como a sus propios hijos, disfrutando en su trabajo del gozo de aprender y comunicándolo a los educandos con una enseñanza autónoma y flexible, en la que se desconocía la herida del fracaso y se respetaba el ritmo del aprendizaje y el desarrollo de la madurez intelectual de cada alumno, el cual debía meditar sobre las cuestiones planteadas, honrar la actitud del maestro, evitar controversias estériles, aceptar la divergencia, es decir, una ética pedagógica basada en el dialogo. También Al Gazzali señaló que “impedir que el niño juegue y la constante insistencia en aprender insensibiliza su corazón, embota la agudeza de su ingenio y agobia su vida. Por lo tanto, buscará una artimaña para escapar de sus estudios por completo”. En cambio, creía que la educación de los estudiantes debería combinarse con actividades divertidas como el teatro de marionetas, los deportes y jugar con animales de juguete.

Para el sociólogo, historiador y filósofo Ibn Khaldun, la Educación Islámica como proceso busca crear una sociedad cultural y una sociedad futura de alta calidad y disciplina. Así afirmó que la ciencia de la enseñanza o educación da origen al conocimiento (al-ta'lim) y la formación (tadib) como saber sin fallas, con elegancia moral para la civilización humana (al-'umran al-basyari). Incluso el conocimiento mismo deviene de una actitud artística (al-tafannun) para obtenerlo y dominarlo y este debe ser dominado hasta que se adhiera. Porque el dominio inherente del conocimiento debe conducir a la comprensión y la toma de conciencia del estudiante.

Ibn Khaldun explicó: que los humanos son un tipo de animal y que Allah los ha distinguido del resto de los animales debido a que les dio la capacidad de pensar y de organizar acciones de una manera ordenada. Cuando esta habilidad le ayuda a adquirir conocimiento sobre ideas o cosas que le son beneficiosas o destructivas, entonces se constituye en razón experimental. También esa habilidad le concede capacidad de percibir algo que se manifiesta tal como es, sea invisible o imperceptible o evidente. Y esta capacidad humana de pensar sólo se obtiene después de que su naturaleza animal se ha perfeccionado, y comienza con el desarrollo de la capacidad de distinguir (tamyiz) como resultado de la percepción sensitiva que Allah le ha dado.

Detrás del pensamiento de Ibn Khaldun en diferentes campos científicos está su teoría del conocimiento y trasfondo epistemológico que lo apoyó en la escritura de sus grandes obras como en el Muqaddimah, libro escrito por este historiador árabe en 1377 que registra una visión de la historia universal y analiza el ascenso

y la caída de las civilizaciones. Algunos pensadores modernos lo ven como el primer trabajo que trata sobre las ciencias sociales de la sociología, la demografía, y la historia cultural y también se ocupa de la teología islámica, la historiografía, la filosofía de la historia, la economía, la teoría política y la ecología. Ibn Khaldun es considerado un padre de la economía y de la sociología por musulmanes y occidentales. Arnold Toynbee lo describió como “sin duda, la mayor obra de este tipo que jamás haya sido creada por una mente en cualquier momento o lugar”.

La teoría del conocimiento de Ibn Khaldun se basa en el Islam y está estrechamente relacionada con su visión de los mundos de la existencia y la naturaleza humana. Donde el conocimiento tiene una naturaleza que cubre tanto lo visible como lo invisible y se obtiene principalmente de los sentidos, el intelecto, la revelación y la inspiración. El mundo visible es el campo de los sentidos y el intelecto, mientras que los detalles y secretos del mundo invisible se dan a conocer solo por revelación. Ibn Khaldun rechaza la duda y el escepticismo y hace de la certeza su criterio de conocimiento, y declaró que la educación como actividad propia de la razón humana no solo debe proporcionar conocimientos, sino que debe ser capaz de estimular y fomentar las actividades intelectuales de los estudiantes para dar a luz nuevos elementos al proceso de la educación.

La teoría del conocimiento de Ibn Khaldun sugiere varias implicaciones educativas. Implica formular objetivos educativos integrales, forjar al musulmán como un firme creyente en Alláh y que su crecimiento espiritual, intelectual y físico sean bien equilibrados, y apoyarlo con un sistema de vida donde los asuntos religiosos y mundanos sean partes inseparables e integrales de un todo. Además, incluye otras teorías del aprendizaje: las primeras etapas del aprendizaje deben basarse en la educación de los sentidos, donde el aprendizaje pasa de lo concreto a lo abstracto y debe ser individual, colaborativo y social.

La teoría del conocimiento de Ibn Khaldun genera métodos de enseñanza efectivos, que preparan a los estudiantes para adquirir un fuerte hábito para el estudio de diferentes campos del conocimiento, que comienza gradualmente con la exposición simple de los temas y termina revelando todos sus secretos, en un camino de descubrimiento y sorpresa. Su teoría del conocimiento sugiere también, organizaciones curriculares que implican un enfoque multidisciplinario, donde se rompen las barreras entre asignaturas y se establecen conexiones entre currículos, y su contenido basado en disciplinas donde una de las disciplinas tiene una prioridad más que otras y los estudiantes no sufren el problema de la fragmentación del conocimiento.

La educación primaria y secundaria

Desde al menos los años 900, los jóvenes estudiantes fueron educados en las escuelas primaria llamada maktab. Por lo general, los maktab estaban adjuntos a una mezquita, donde los eruditos e imanes residentes impartían clases para niños. Estas clases cubrirían temas como lectura y escritura árabe básica, aritmética y leyes islámicas. Después de completar el plan de estudios del maktab, los estudiantes podían continuar con su vida adulta y encontrar una ocupación, o pasar a la educación superior en una madrasa.

En el siglo XI, Ibn Sina en uno de sus libros, escribió un capítulo sobre el maktab titulado “El papel del maestro en la formación y educación de Niños”, como guía para los maestros que trabajaban en las escuelas maktab. Allí señaló que los niños pueden aprender mejor si se les enseña en clases en lugar de la enseñanza individual de tutores privados, citando el valor de la competencia y la emulación entre los alumnos, así como la utilidad de las discusiones grupales y debates. Ibn Sina describió el plan de estudios de una escuela maktab para dos etapas a partir de los 6 años hasta que los niños cumplieran los 14 años. Durante ese tiempo, se les debía enseñar el Corán, la metafísica islámica, el lenguaje, literatura, ética islámica y habilidades manuales (que podrían referirse a una variedad de habilidades prácticas). Con respecto a la educación Secundaria, se refirió a esta como el período de especialización, donde los alumnos debían comenzar a adquirir habilidades manuales, independientemente de su estatus social. Recomendaba que los niños mayores de 14 años deberían tener la opción de elegir y especializarse en temas que les interesen, ya sea lectura, habilidades manuales, literatura, predicación, medicina, geometría, oficio y comercio, artesanía o cualquier otra profesión que les interesaría seguir para una futura carrera. Escribió que esta era una etapa de transición y que debía haber flexibilidad con

respecto a la edad en que los alumnos se graduaran, ya que se debía tener en cuenta el desarrollo emocional del estudiante y las materias elegidas.

La educación superior

Las cuatro universidades más antiguas del mundo son Islámicas, evidencia prolífica de esta civilización. La universidad más antigua del mundo es la Universidad Ez-Zitouna ubicada en Túnez, establecida en 737 DC primero como Madrassa y luego como universidad. Allí además del dominio de la religión, los estudiantes podían aprender sobre ciencia, filosofía, matemáticas, arte y muchas otras materias. Durante siglos, Qairuán fue el primer centro de aprendizaje y actividades intelectuales en Túnez y el norte de África en general. A partir del siglo XIII, Túnez se convirtió en la capital de Ifriqiya (Tunisia) bajo el dominio almohade y hafsí. Este cambio de poder ayudó a Ez-Zitouna a florecer y convertirse en uno de los principales centros de aprendizaje islámico, e Ibn Khaldun, el primer historiador, fue uno de sus productos. Valga decir que Ifriqiya, antigua ciudad de Cartago, fue un centro cultural y comercial en el norte de África, y tuvo una gran importancia estratégica por haber sido un bastión inexpugnable para los ejércitos árabes en su intento de penetrar en el norte de África como efectivamente lo hicieron.

La floreciente universidad Ez Zitouna atrajo a estudiantes y hombres de saber de todas partes del mundo conocido en ese momento. Junto con la teología; principalmente el Corán, la universidad enseñaba jurisprudencia, historia, gramática, ciencia y medicina. Las bibliotecas de Ez-Zitouna fueron las más ricas del norte de África. Una de sus bibliotecas, Al-Abdaliyah, incluía una gran colección de manuscritos que cubrían casi todas las materias y ciencias, incluyendo gramática, lógica, documentación, investigación, cosmología, aritmética, geometría, mineralogía. Después de la independencia de Túnez, la moderna Universidad de Zitouna se estableció el 26 de abril de 1956. A esta le sucedió la Facultad de Sharia y Teología de Zitouna el 1 de marzo de 1961, que se convirtió en uno de los componentes de la Universidad de Túnez. Desde 1956 la universidad acoge hasta nuestros días el Instituto Superior de Teología y el Instituto Superior de Civilización Islámica en Túnez y una institución de investigación, el Centro de Estudios Islámicos, en Qairuan .

Ibn Khaldun señala que, en Marruecos, las madrassas tenían un plan de estudios que abarcaba dieciséis años. Argumentó que esta es la cantidad de tiempo más corta en la que un estudiante puede obtener el hábito científico que desea, o puede darse cuenta de que nunca podrá obtenerlo. Cuando un estudiante completaba su curso de estudio, se le otorgaría una ijaza, o una licencia que certificaba que había completado ese programa y estaba calificado para enseñarlo también. Las ijazas podían ser impartidas por un maestro individual que pudiera atestiguar personalmente el conocimiento de su estudiante, o por una institución como una madrassa, en reconocimiento de que un estudiante había terminado su curso de estudio. Las ijazas de hoy se pueden comparar con los diplomas otorgados por instituciones de educación superior.

Las otras universidades de mayor antigüedad, también se encuentran en el continente africano: en Marruecos en el segundo lugar, Egipto en el tercero y Malí en el cuarto.

La Universidad Al Qarawiyyin (también escrita como Al-Quaraouiyine y Al-Qarawiyyin) localizada en Fez Marruecos, fue establecida en 859DC y fundada por una mujer, Fatima al-Fihri, quien usó el dinero heredado de su padre para construir la Mezquita Al-Qarawiyyin, y posteriormente desarrolló la Universidad. Establecida en los comienzos de la ciudad más antigua de Marruecos, es considerada por la Unesco y el Libro Guinness de los récords mundiales como la más antigua con continuidad operativa en el mundo. Los exalumnos famosos que estudiaron dentro de sus paredes cubiertas de mosaicos incluyen al filósofo musulmán del siglo XII, el médico y filósofo Abu Walid Ibn Rushd; Gerberto de Aurillac que se convirtió en el Papa Silvestre II (de quien se dice que introdujo los números arábigos en Europa después de estudiar allí, en el siglo X); el teólogo de los siglos XIII al XIV Ibn al-Haj al-Abdari; y el diplomático bereber andalusí del siglo XVI Leo Africanus. Se decía que Maimónides, el filósofo judío famoso por sus escritos sobre la ley y la ética judías durante el siglo XII, tenía conexiones con esta madrassa. También sus graduados incluyen varios poetas, Faqíhs (juristas musulmanes), astrónomos y matemáticos de toda la región.

La dinastía meriní amplió la biblioteca de esta Universidad en 1359, agregando un gran espacio repleto de más de 20 000 libros escritos a mano que datan de principios de la Edad Media. También incluye 4.000 manuscritos. Durante la restauración más reciente del complejo realizada entre 2012 y 2016, se construyó un laboratorio de alta tecnología para restaurar los manuscritos históricos, asegurando que perduren por muchas generaciones más.

Lamentablemente muchos textos importantes e incluso bibliotecas enteras han sido destruidas en otras naciones árabes, como la biblioteca de la Universidad de Mosul en Irak, hechos acaecidos durante las guerras infringidas contra esta nación de las últimas décadas. La Biblioteca Al-Qarawiyyin, que contiene algunos de los manuscritos conservados más antiguos de la historia islámica, es ahora una de las más importantes del mundo islámico y árabe. Hasta el día de hoy, tiene un Mushaf Al Karim del siglo IX (una copia antigua de un Corán), un relato de la vida del Profeta Muhammad saws del siglo X y libros de texto del erudito del siglo XII Ibn Tufail se mantienen seguros dentro de las paredes de esta biblioteca.

Tal como Fátima al-Fihri otras mujeres también desempeñaron un papel importante como promotoras de la educación en el mundo islámico: la esposa del califa abasí Harun al-Rashid, Zubayda, financió personalmente muchos proyectos de construcción de mezquitas, caminos y pozos en el Hijaz, lo que benefició enormemente a los muchos estudiantes que viajaban por estas áreas. La esposa del sultán otomano Suleyman, Hurrem Sultan, donó numerosas madrasas, además de otras obras de caridad como hospitales, baños públicos y comedores populares. Durante el período ayyubí de Damasco (1174 a 1260), las mujeres construyeron 26 investiduras religiosas (incluidas madrasas, mezquitas y monumentos religiosos). A diferencia de las mujeres en Europa durante la Edad Media (e incluso hasta los años 1800 y 1900), las mujeres desempeñaron un papel importante en la educación islámica. En lugar de ser vistas como ciudadanas de segunda clase, las mujeres desempeñaron un papel activo en la vida pública, particularmente en el campo de la educación.

La tercera universidad más antigua del mundo y aun operativa es la Universidad al-Azhar en El Cairo, Egipto (fundada en 971 DC) y es una gran universidad. De esos claustros la suscrita tiene otra exégesis del Corán . Está asociada con la Mezquita Al-Azhar, y es reconocida como la universidad más prestigiosa para el aprendizaje islámico. Fue fundada por el califato fatimí como centro de enseñanza islámica. Sus alumnos estudiaban en detalle el Corán y la ley islámica, además de lógica, medicina, gramática, retórica y cómo calcular las fases de la luna. Hoy es uno de los centros principales de la literatura árabe y el aprendizaje islámico en el mundo y desde 1961, agregaron a su plan de estudios con materias adicionales no religiosas. Tiene por ejemplo una facultad de idiomas donde se enseña el español y la literatura de este idioma. Su biblioteca se considera la segunda en importancia en Egipto solo después de la Biblioteca y Archivos Nacionales de Egipto. En Alejandría, al norte de este país, está una inmensa biblioteca de arquitectura moderna, en el sitio donde se ubicó la antigua biblioteca de Alejandría.

La cuarta universidad más antigua del mundo es la Mezquita y Universidad de Sankore, que se encuentra en Malí y fue fundada en 989 DC por Mansa Musa, descrito como la persona más rica de la historia humana. Tombuctú pronto se convirtió en el centro del comercio, la cultura y del Islam; los mercados trajeron comerciantes de Hausaland –Nigeria-, Egipto y otros reinos africanos, y el Islam se extendió a través de los mercados y la universidad, convirtiendo a Tombuctú en una nueva área para la erudición islámica. Las noticias de la ciudad rica del imperio maliense incluso viajaron a través del Mediterráneo hasta el sur de Europa, donde los comerciantes de Venecia, Granada y Génova pronto agregaron Tombuctú a sus mapas para intercambiar bienes manufacturados por oro. La Universidad de Sankore tuvo juristas, astrónomos y matemáticos, se convirtió en un centro de aprendizaje y cultura, atrayendo a eruditos musulmanes de toda África y Medio Oriente a Tombuctú.

El gran visir Selyúcida, Nizam Al-Mulk, estableció numerosas madrassas en todo el mundo musulmán. En la década de 1100, había 75 madrassas en El Cairo, 51 en Damasco y 44 en Alepo. También había cientos más en la España musulmana en este momento. Todas tenían facultades separadas para diferentes materias, con académicos residentes que tenían experiencia en sus campos.

Expansión del islam en europa: Al Andalus

La expansión islámica desde Mecca contó con el apoyo de los abisinios, pues la hermandad en la fe no tuvo ninguna diferencia racial. El Profeta Muhammad saws estableció esto como un compromiso serio, y ello creó un espíritu de desapego y solidaridad en los más profundo de sus seguidores. La expansión del Islam se logró con un espíritu de sacrificio, generosidad, y acción diplomática que ejemplarizó como siempre dentro de la comunidad. El Profeta dirigió cartas y envió delegaciones hacia los monarcas vecinos invitándolos al Islam: al rey de Abisinia (Etiopía), al rey de Egipto, al emperador de Persia, al Cesar el Rey de los Bizantinos, mandó emisarios a Heraclio, cartas al gobernador de Bahrein, al rey de Damasco, y al Rey de Omán.

Cuando leemos los detalles y el proceder de las incursiones militares del Profeta Muhammad saws, se destaca que fue un grandioso líder militar, pero al mismo tiempo el más piadoso y el más alerta. La ética musulmana enseñada por él, incluía la conducta a seguir hasta en la batalla, llena de misericordia y respeto al otro. Los pueblos conquistados por el Islam no fueron colonizados, no cambiaron sus lenguas, sus cultura, no sucumbieron en su economía, solo se introdujo un concepto moral de vida derivado de la creencia que propició el avance y el desarrollo social económico y cultural.

De esta forma podemos decir que la civilización islámica fue construida en cuatro pilares: religión, ley, ciencia y cultura. La civilización islámica se enriqueció así misma y al resto del mundo mezclándose con las otras. Incorporando de ellas y ella incorporándose a las otras. La herencia de la civilización greco-romana fue preservada y desarrollada por el mundo islámico. La ciencia y la cultura islámica fueron el gran benefactor del renacimiento europeo. En la edad media, Europa estaba fragmentada en principados feudales autónomos mientras que por contraste los imperios islámicos durante el mismo periodo disfrutaron de una considerable movilidad del comercio y personas a lo largo de sus vastas regiones lo que forjó el conocimiento y la integración cultural. La conquista de Hispania por el Islam en el octavo siglo mostró la tolerancia islámica. Córdoba y Granada se convirtieron en centro donde los europeos podían estudiar la avanzada cultura, la ciencia y el arte islámico.

El Islam y sus seguidores crearon una civilización que desempeñó un papel muy importante en el escenario mundial durante más de mil años. Una de las cualidades específicas más importantes de la civilización islámica es que fue una civilización equilibrada que reunió la ciencia y la fe, entre el espíritu y la materia y no separó este mundo del Más Allá. Esto es lo que distingue a la civilización islámica de otras civilizaciones que otorgan una importancia primordial al aspecto material de la vida, las necesidades físicas y los instintos humanos, y prestan mayor atención a este mundo, al esforzarse por satisfacer instantáneamente los deseos de la carne, sin encontrar un lugar adecuado para Dios y el Más Allá en sus filosofías y sistemas educativos.

La civilización islámica conectó el espíritu y la materia, logró un equilibrio entre la mente y el corazón y creó un vínculo entre la ciencia y la fe al elevar la importancia del desarrollo moral al nivel de importancia del progreso material y es debido a esto que la civilización islámica dio una inmensa contribución al desarrollo de la civilización global y difundió el espíritu de justicia, imparcialidad y tolerancia entre las personas. El resultado fue que personas de diferentes creencias y puntos de vista vivieron juntas en seguridad, paz y respeto mutuo, y que las mezquitas se ubicaron junto a iglesias, monasterios y sinagogas en las tierras gobernadas por musulmanes. Esto se deriva principalmente de los mandamientos del noble Corán según el cual nadie debe ser obligado a convertirse de su religión y creencias, ya que la libertad de religión está garantizada dentro del orden islámico.

La civilización islámica de Al Andalus abarca muchos campos que dejaron una profunda huella en la Península Ibérica y Europa. El clima cultural de Hispania en la era del dominio musulmán (711-1492) provocó un florecimiento de diferentes aspectos de la ciencia y la cultura. Se establecieron numerosas escuelas y bibliotecas y se adquirieron libros debido a que la mayoría de la gente estaba alfabetizada. La literatura y el arte florecieron. Se construyeron edificios y se cultivó el arte islámico con sus cualidades específicas. Como resultado de ese movimiento, Córdoba se convirtió en la capital de la civilización tanto de Hispania como de Occidente en general. En ella se establecieron muchas escuelas, como escuelas médicas y técnicas, además de la educación

general y otras escuelas vocacionales. También se construyeron hospitales, plantas químicas y observatorios. La universidad cordobesa fue un faro de pensamiento, educación y cultura, y convirtió a Córdoba en la cuna de la ciencia y de un gran número de estudiosos y científicos en medicina, farmacia, química, astronomía, matemáticas y botánica. También se estudiaron disciplinas académicas como la filosofía y la lógica y se llevaron a cabo intensas actividades de traducción. Por ello a Córdoba venían viajeros y personas en busca del conocimiento y la ciencia de diferentes países europeos.

A continuación, se exponen algunos ejemplos que muestran la diversidad cultural que floreció producto del sistema educativo antes descrito. Valga decir que Al Andalus es el término que se deriva de vandal o wandall que fueron las tribus que cruzaron Europa y se establecieron al sur de España y este término continuó usándose luego de la conquista musulmana para llamar a la región: Andalucía.

En el caso de Andalucía –Al Andalus–, Hitti citado por Al Shereidah (cfr, 1982) menciona numerosos ejemplos sobre las obras, el conocimiento y los métodos introducidos por los árabes islámicos: cavaron canales (acequias que deriva del árabe alsakiya), plantaron diversas variedades de uvas, trajeron diferentes plantas como el arroz, el durazno, las granadas (de allí la bebida española llamada romania pues las granadas en árabe se llaman rumman), las naranjas, el algodón, el azafrán.

Ribeiro citado también por Al Shereidah cfr acota: pero la expulsión del Islam del territorio ibérico destruyó el sistema agrario basado en una agricultura de regadío de alta tecnología y que por siglos había permitido mantener densas poblaciones en zonas áridas, los nuevos señores aristocráticos clericales convirtieron estas zonas en pastoriles, trayendo retroceso y pobreza a la zona.

La música en Al Andalus

Durante el periodo del Emir Cordobés Abdel-Rahman “El del medio” (788-852) fue muy común el viaje de eruditos, poetas, artesanos, comerciantes y estudiantes desde el este islámico hasta el oeste de la península ibérica. De esta manera, llegó así de Bagdad, Ziriab –Ali Ibn Nafi- quien crearía en Córdoba el primer conservatorio de música. Fue el músico y compositor más ilustre de la historia de la Hispania islámica. Ziryab provocó cambios dramáticos en la cultura musical de la España omeya. Sus métodos de enseñanza, repertorio y filosofía musical parecen haber influido en los músicos durante varias generaciones posteriores y una sofisticada tradición musical cortesana en Córdoba. Es considerado como el padre fundador de la tradición musical andaluza, en base a detalles biográficos extraídos principalmente de Al-Maqqari que sugieren que Ziryab fue el punto de partida de la música cortesana de Al-Andalus.

Según Ziriab: «Las cuatro cuerdas tradicionales encuentran su equilibrio en el universo. Ellas representan los símbolos de los cuatro elementos: el aire, la tierra, el agua y el fuego. Sin embargo, sus timbres particulares ofrecen analogías con los humores y temperamentos que no existen en la naturaleza. He coloreado las cuerdas para indicar su correspondencia con la naturaleza humana: la primera, roja, representa la sangre; la segunda, blanca, representa la flema; la tercera, amarilla, es la bilis, la cuarta negra, la atrabilis (supuesto causante de la melancolía según los antiguos). La quinta cuerda es la que ocupa el lugar principal: es la del alma...» (H.G. Farmer: History of Arabian Music, Londres, 1929, pág. 154).

Ziryab inventó nuevas formas musicales, fundó en Córdoba las primeras escuelas de canto que reunirían a artistas procedentes de oriente y occidente, innovando con nuevas líneas de fraseo, declamaciones, lírica y fases de vocalización. Según Al- Kinânî, médico cordobés y amante de la música, las enseñanzas impartidas por Ziryab a través de sus escuelas de música, se extendieron por el resto de la península y Europa.

Ziriab también fabricó sus propios instrumentos, mejorándolos con innovaciones. La laminilla de madera que se empleaba como plectro en el laúd la sustituyó por la pluma de águila, con lo que produjo un sonido más agradable en el instrumento. Dice Ibn Khaldun: «El conocimiento de la música legado por Ziriab como una herencia a Hispania, se transmitió allí de generación en generación, hasta la época de los régulos de Taifas».

Existen documentos y vestigios fundamentados de la terapia musical en Al Andalus (Calle,2013): Gracias a la encomiable labor de recopilación del marroquí de origen andalusí, Mohammad Al-Haik, que escribió en el siglo XVIII el Kunnâsh (Cancionero), la cultura musical andalusí del siglo VIII al XV, emergió a la superficie como un hallazgo sin igual en la historia de la terapia musical, todos los campos relativos al efecto sonoro de la voz, los instrumentos y la poesía musulmana medieval, así como su repercusión en el ser humano.

Calle también acota las cualidades acústicas de la mezquita de Córdoba, llamando a la oración con la voz humana, o la Alhambra de Granada, lugar acondicionado para el relax, la meditación, la curación y el sosiego, envuelto siempre en una atmósfera de sonidos naturales, de agua fluyendo y cantos de diferentes aves, que todavía hoy nos transportan a los reinos nazaríes y a su afán por conseguir en un espacio idílico, alejado del bullicio de las ciudades, la recuperación mental y física del ser humano.

Aunado a la adecuación acústica de estos lugares virtuosos, médicos, filósofos, músicos y poetas, como Al-Kindi (siglo IX), Al-Farabi (siglo X), Avicena (siglo XI), Averroes o Avempace (siglo XII), aplicaron sus teorías musicales en relación con la recuperación del alma, conjugando música y poesía, donde además de plasmar el genio que encerraba en su interior el artista árabe, les permitió tomar conciencia del poder que ejercía la música sobre patologías y dolencias. Así surgieron los Maqam que fueron las primeras melodías para producir determinados estados emocionales: el Maqam Rast, tranquilizaba el espíritu, el Hijaz lo invadía de tristeza o el Aram otorgaba un carácter solemne. Las nûbas, fueron las composiciones por excelencia y eran Temática profana o místico religiosa. Eran declamaciones acompañadas por el laúd -oud en árabe- que fue el instrumento y la declamación que destacó a Ziriab, junto a otros instrumentos como el qanún y también el nei (flauta) y la darabukka. Habían 24, una para cada hora del día. El sonido de los instrumentos árabes, encerraban en sí mismos, un sistema cosmológico, filosófico y terapéutico. El laúd fue el instrumento por excelencia.

También construyeron los Maristanes: Hospitales para dementes. Al-Razi promulgó la práctica con estudiantes in situ. Los médicos en plantilla debían conocer la galénica y tener amplias nociones musicales. El Maristán de Granada se fundó en 1365. Su construcción y acondicionamiento fue una arquitectura destinada a sanar, y se juntaron el ideal estético unido al sonoro. Se contrataban a grupos de músicos según el uso, que en ocasiones formaban parte de la plantilla del hospital. ¡Cuántos valores asociados a esta institución de los maristanes!

Además de grandes músicos y poetas, como Aslam al-Aziz, e Ibn al Firnas, hubo en Al Andalus importantes teóricos o musicólogos, que escribieron tratados de gran utilidad, como fue el caso de 'Ala Ibn Sa'id, autor de una «Epístola sobre la composición de las Melodías», hoy desaparecida, el propio Ibn Rusd (Averroes), e Ibn Bayya (Avempace), de Zaragoza, que, además de excelente músico, fue un gran teórico de la música.

La ciencia y la tecnología islámica

Al Andalus también conoció el talento de Abbas Ibn Farnas conocido como el hombre sabio de España erudito en los campos de la química, la matemática, astronomía, gramática y música. Uno de los inventos más significativos de Abbas fue la fabricación del vidrio a partir de sílice. Abbas Ibn Farnas fabricó lentes correctoras (“piedras de lectura”), ideó una cadena de cosas que podrían usarse para simular los movimientos de los planetas y las estrellas, y desarrolló un proceso para corte de cristal de roca que permitió a España dejar de exportar cuarzo a Egipto para ser tallado.

Desarrolló extensamente sus facetas de conocimiento contribuyendo de forma significativa en el avance de las ciencias y las artes en las cortes de los emires al-Hakam (796-822), Abderramán II (822-852) y Muhammad I (852-886). Fue el primero en utilizar en toda la Península Ibérica, y probablemente en Europa, las tablas astronómicas de Sinhind, de origen hindú, que más tarde resultarían básicas en el desarrollo de la ciencia europea y se estudiarían en las universidades medievales como asignatura del Quadrivium (donde se integraban la música, la aritmética, la geometría y la astronomía). Desarrolló procedimientos de alquimia para crear cristales a partir de diferentes minerales. Construyó para el Emir de Córdoba una clepsidra (en árabe Al-Maqata-Maqata), un reloj complejo que utiliza agua como energía, a la que cierran o abren el paso una

serie de válvulas y sirve para dar las horas en cualquier momento del día o de la noche, algo poco corriente en su época.

También desarrolló la primera esfera armilar (o astrolabio esférico) de Europa, utilizada para realizar cálculos y observaciones astronómicas aproximadas, orientando los círculos del instrumento según el plano de los círculos celestes. Como ejemplo de su avanzado conocimiento astronómico, construyó en su residencia de Córdoba un planetario, articulado mecánicamente, que representaba la bóveda celeste. Incluso lo ambientó con efectos sonoros y visuales que simulaban los distintos meteoros: la tormenta, el rayo y el trueno.

En el contexto de la aeronáutica, Abbas Ibn Firnás es un referente extraordinario como precursor del paracaídas y por ser la primera persona que diseñó, construyó y probó con éxito artefactos que se podían mantener en el aire. Lo hizo seiscientos años antes de que Leonardo da Vinci desarrollara sus diseños de máquinas voladoras y más de mil años antes de que los hermanos Wright hicieran su famoso vuelo. Su primer hito aeronáutico fue en el año 852, en el que saltó al vacío desde el alminar de la Mezquita de Córdoba utilizando una lona a modo de innovador paracaídas. Nunca se había intentado algo así. O, al menos, nadie pudo contarle hasta aquella fecha. El resultado fue un descenso relativamente rápido, con un aterrizaje tosco y varios huesos rotos, pero con la firme convicción de que aquello podía funcionar. Este hecho se considera de forma generalizada como el uso del primer paracaídas de la historia.

Años más tarde, en 875, diseñó un planeador a base de madera y tela de seda (adornada con plumas de diversas aves) con el que se lanzó desde las colinas de la Ruzafa, cercanas a Córdoba. Seguro de que aquel ingenio funcionaría, había convocado a centenares de personas a lo largo del recorrido. También estaban presentes muchos miembros de la corte de Muhammad I, Emir del califato Andalusí. El resultado fue un vuelo sostenido aprovechando las corrientes de aire que duró entre dos y diez minutos (dependiendo de las crónicas que se tomen como referencia). Según parece, el control del artilugio fue bastante deficiente y fue posiblemente la causa del accidentado aterrizaje en el que se lastimó seriamente ambas piernas. Posteriormente atribuyó el problema a la necesidad de incorporar una cola al diseño de la aeronave. El nombre de Abbas Ibn Firnas figura actualmente en aeropuertos, puentes, colinas, parques, avenidas y organismos científicos, especialmente en países con antecedentes bereberes, pero lo que sin duda quedará para la inmortalidad es que uno de los cráteres de la luna lleva asimismo su nombre.

Y no menos importante fueron las traducciones realizadas en Toledo sobre las obras de Platón y Galeno, así como los manuscritos de filosofía de Ibn Sina, al-Farabi, Ibn Tufayl, Ibn Bajjah e Ibn Rushd, y los manuscritos médicos de Ibn Sina y al-Razi. Estos manuscritos se extendieron rápidamente por toda Europa y se convirtieron en literatura obligatoria en las grandes universidades europeas. Al-Qānūn fī al-tibb de Ibn Sina fue considerado el libro de referencia fundamental en los estudios de medicina en Europa durante casi seis siglos y se llamó El Canon de la Medicina.

Referimos a Kaddura (1981) para señalar otras importantes contribuciones del Islam a la ciencia y tecnología:

En las matemáticas cabe destacar en primer lugar su notación de los números y, de modo particular, la utilización de la noción de cero y del signo que lo representa. Este legado del Islam es la base de nuestro sistema numérico actual, al igual que los números arábigos.

Tanto la palabra algebra, como la traducción latina del libro *Kitab al mujtasarfi hisab al-yabr wa'lmaqabalah* (Compendio de cálculo de reintegración y ecuación) de Muhammad ibn Musa al-Jwarizmi introdujeron el álgebra en Europa. El símbolo moderno x con que suele expresarse la incógnita en los cálculos se deriva de shai, palabra árabe que significa “cosa”, originalmente empleada en los textos musulmanes sobre álgebra.

En física: Los científicos musulmanes prestaron especial atención al estudio de la mecánica y, en particular, del movimiento, lo que les condujo a resolver algunos problemas importantes. Entre estos figuran el movimiento de los proyectiles, el concepto de cantidad de movimiento (que es una noción básica de la física contemporánea y que fue desarrollada ya por Ibn al-Haytam o Alhazén), la disminución del movimiento de un cuerpo según el medio material en que se mueve, la caída de los cuerpos como resultado de la fuerza de la gravedad y la variación de la atracción gravitatoria entre dos cuerpos en función de su distancia.

Ibn al-Haytam, o Alhazén, ha sido llamado con justicia “el padre de la óptica”. Su obra más importante, Kitab al-manazir (El libro de la óptica), fue traducida al latín y es considerada como el aporte medieval más importante. Entre sus numerosos estudios figuran el de los fenómenos atmosféricos, el de los espejos parabólicos y esféricos. Alhazén hizo también valiosas contribuciones al estudio de la refracción y descubrió una aproximación a las leyes que más tarde establecieron Snell y Descartes.

La medicina musulmana atribuía especial importancia al cuidado de los ojos. El oftalmólogo (en árabe, kahhal, palabra proveniente de kuhl) fue un personaje familiar en la sociedad islámica. Uno de los tratados más autorizados en esta disciplina es el Tadhkirat al- Kahalin (Manual de los oftalmólogos), escrito por el célebre Ali ibn Isa, quien fue el primero en propugnar el empleo de anestésicos en cirugía.

La medicina hospitalaria concibió adelantos en la infraestructura y administración de los hospitales. La ciencia musulmana hizo adelantos en la química, la alquimia, la destilación. Muhammad ibn Zakariyya al- Razi (Razés), concibió la clasificación de los seres naturales en minerales, vegetales y animales; hizo progresos importantes en el estudio de algunos procesos químicos, como la destilación, y se supone que fue el primero que logró extraer alcohol de las sustancias fermentadas para utilizarlo con fines médicos. (La palabra alcohol es de origen árabe).

Dimension de la nacion islamica hoy

El Islam hoy se constituye como la segunda religión con más practicantes en el mundo, al 2015 había 1.800 millones de musulmanes en el mundo, aproximadamente el 24% de la población mundial, según una estimación del Centro de Investigación Pew, y según ellos es la religión principal de más rápido crecimiento. El Medio Oriente y África del Norte, alberga solo alrededor del 20% de los musulmanes, pero el 62% según este informe vive en el Asia Pacífico concretamente en las grandes poblaciones están en Indonesia, India, Malasia, Pakistán, Bangladesh, Irán y Turquía. Indonesia es actualmente el país con la población musulmana más grande del mundo, pero el Pew Research Center proyecta que India tendrá esa distinción para el año 2050 (sin dejar de ser un país de mayoría hindú), con más de 300 millones de musulmanes.

A continuación, se vincula al lector con unos links que le mostraran la inmensidad del conocimiento islámico agregado a la sociedad actual producto de esta maravillosa educación que estimuló y estimula el servicio a la sociedad:

<https://funci.org/los-musulmanes-y-sus-contribuciones-a-la-ciencia/>

<https://www.legadoandalusi.es/historia-de-al-andalus/el-legado-cientifico-y-cultural/>

<https://www.1001inventions.com/discover/>

https://islamicart.museumwnf.org/pc_entrance.php

Componente Docente Básico en Educación Universitaria ULA (2019). Especialista en Gerencia Cultural-UNESR (2005). Licenciada en Administración Comercial, UCLA (1988). Experiencia profesional diversificada en gerencia administrativa, de mercadeo y cultural, en medios de comunicación impresa y audiovisual de empresas privadas y en Consultoría externa. Gerente de Mercadeo Universidad Fermín Toro TV. Producción editorial y audiovisual y diseño de estrategias comunicacionales y culturales: Para TV Serie “Lara Tierra de Oportunidades” y Multimedia sobre Lara : 32 autores, promoviendo valores económicos, culturales, sociales, geográficos, turísticos de la región (Proinlara). Promotora Editorial del libro “Barquisimeto Tierra de Encuentros” (Conac, Proinlara, Central Banco Universal, Fundación para la Cultura Urbana.). Miembro del Comité Organizador I Congreso de Emprendedores y Rueda de proyectos de la Universidad Yacambú y Proinlara y Jurado Premio Universia Innovatividad Universitaria Eureka 2004, Universidad Yacambú.®

Referencias bibliográficas

- Al Halabi, K. (2013) *Ibn Khaldun's Theory of Knowledge and its Educational Implications*. A dissertation submitted in fulfilment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy in Education Institute of Education International Islamic University. Recuperado de : https://studentrepo.iium.edu.my/bitstream/123456789/3887/1/t00011291567KhaledM.A.Alhalabi_SEC_24.pdf
- Al Mubarakfuri, S. (2003) *El Néctar Sellado. La Biografía del Noble Profeta Muhammad*. Darussalam. Global Leader in Islamic Books. Riyadh, Arabia Saudita.
- Al- Shereidah, M. (1982) *Árabes-Historia-Religión- Ideología*. Vadell Hermano Editores. Valencia. Venezuela.
- Assad, M. (2001). *El Mensaje del Corán. Traducción del Árabe y Comentarios*. Centro de documentación y publicaciones islámicas. Córdoba. España. Edición en español
- Calle, I. (2013) *Historia de la Musicoterapia en Europa I Desde la Edad Media hasta el Renacimiento Cuadernos de Bellas Artes / 19 Colección Música*. Universidades de: La laguna, Málaga, Sevilla, Friburgensis y Sociedad latina de Comunicación Social. Recuperado de: <https://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/CBA19.pdf>
- Davila, Carl (2009), *Fixing a Misbegotten Biography: Ziryab in the Mediterranean World*, vol. 21, Al-Masaq: Islam in the Medieval Mediterranean. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/240536389_Fixing_a_Misbegotten_Biography_Ziryab_in_the_Mediterranean_World/link/5a4faa740f7e9b36f852c542/download
- Dhanun, A. (2011) *The Historical Process of the spread of Islam*. Chapter 1.4. The Different Aspects of Islamic Culture. Volumen Three. Unesco Publishing. Recuperado de: <https://en.unesco.org/different-aspects-of-islamic-culture>
- Diego, C. (2019). *La enseñanza en el occidente islámico: aparición y desarrollo de la madrasa* Repositorio Documental Credos. Universidad de Salamanca Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/140166>
- Education Encyclopedia. *Islam - History of Islamic Education, Aims and Objectives of Islamic Education - Religious, Knowledge, Koran, and Spiritual - StateUniversity.com* Recuperado de: <https://education.stateuniversity.com/pages/2133/Islam.html>
- El Hareir, I. (2011) Islam in al Andalus and Mediterranean islands. Chapter 3.3 The Different Aspects of Islamic Culture. Volumen Three. Unesco Publishing. Recuperado de: <https://en.unesco.org/different-aspects-of-islamic-culture>
- El Hussari, I y Tarbiyah, F. (2021). *The concept of Islamic Education according to Ibn Sina and Ibn Khaldun*. Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam Vol. 4 Issue 2, 2021. pp. 320-341 E-ISSN: 2614-8013 DOI: <https://doi.org/10.31538/nzh.v4i2.1342> Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/353430410_The_Concept_of_Islamic_Education_According_to_Ibn_Sina_and_Ibn_Khaldun
- Farmer, G. (1929) *A History of Arabian Music to the XIII th century*, Universal Library. Recuperado de: https://www.academia.edu/4500620/A_History_Of_Arabian_Music_1929_
- García, M. (1976) *La Culturas del Libro*. Primera Edición, Monte Ávila editores Fundación Manuel Garcia Pelayo. Fundación Kuaimare del Libro Venezolano. Caracas. Venezuela.
- Griffiths, C. y Buttery, T. (2018) *The world's oldest centre of learning*. BBC. Recuperado de : <https://www.bbc.com/travel/article/20180318-the-worlds-oldest-centre-of-learning>
- Kaddura, A. (1981) *La Edad de Oro de la Ciencia Islámica*. El Correo de la UNESCO. Agosto Septiembre 1981. El Islam: Siglo XV de la hégira. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000046488_spa
- Lipka, M. (2017) *Muslims and Islam: Key findings in the U.S. and around the world* Recuperado de: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/08/09/muslims-and-islam-key-findings-in-the-u-s-and-around-the-world/>

- Maudu Di, S.(1992) *Islam un Modo de Vida*. International Islamic Federation of Student Organizations. Salimiah. Kuwait
- Mehiri, A. *The Arabic language: Its linguistics and philology. Chapter 1*. UNESCO Publishing The Different Aspects of Islamic Culture: Volume V (Culture and Learning in Islam) Recuperado de: <https://es.unesco.org/silkroad/node/5095>
- Nawawiyah, (1979) *Los Cuarenta Hadices*. La Casa Islámica. Granada.España.
- Sinaceur, M. (1981) *Una Ética del Saber y de la Educación*. El Correo de la UNESCO. Agosto Septiembre 1981. El Islam : Siglo XV de la hégira. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000046488_spa

El marxismo: su influencia contemporánea en el derecho y la educación

Artículos
arbitrados

Marxism: its contemporary influence on law and education

Martha Barrios Guzmán

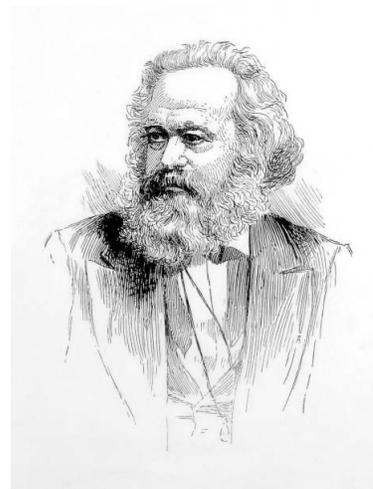
marthab@isociales.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0003-6502-5487>

Teléfono: + 52 951 113 0951

Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas (IISH)
Oaxaca de Juárez, Oax., México

Recepción/Received: 02/04/2024
Arbitraje/Sent to peers: 03/04/2024
Aprobación/Approved: 30/05/2024
Publicado/Published: 15/10/2024



Resumen

El marxismo, como teoría crítica del sistema capitalista, ha ejercido una influencia significativa en diversos ámbitos de la sociedad, incluidos el “Derecho” y la “Educación”. Este artículo explora la impronta del pensamiento marxista en estos dos campos durante la época contemporánea vigente. Se analiza cómo los principios marxistas han moldeado el discurso jurídico y las políticas educativas, buscando una mayor igualdad social y desafiando las estructuras de poder establecidas. Asimismo, se examina el rol del marxismo en la formación de movimientos sociales y su impacto en la práctica del derecho y la educación. Se concluye que, a pesar de las críticas, el marxismo mantiene su vigencia en las luchas contemporáneas por la justicia social, donde su capacidad para analizar las relaciones de poder y proponer alternativas emancipadoras lo convierte en una brújula indispensable para quienes buscan construir una sociedad que erradique las opresiones sistémicas y que permita desarrollar estrategias de resistencia para construir una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave: Marxismo, Derecho, Educación, igualdad social, crítica al capitalismo, emancipación.

Abstract

Marxism, as a critical theory of the capitalist system, has exerted a significant influence in various areas of society, including “Law” and “Education”. This article explores the imprint of Marxist thought in these two fields during the current contemporary era. It analyzes how Marxist principles have shaped legal discourse and educational policies, seeking greater social equality and challenging established power structures. Likewise, the role of Marxism in the formation of social movements and its impact on the practice of law and education is examined. It is concluded that, despite criticism, Marxism maintains its validity in contemporary struggles for social justice, where its ability to analyze power relations and propose emancipatory alternatives makes it an indispensable compass for those who seek to build a society that eradicate systemic oppressions and allow the development of resistance strategies to build a more just and egalitarian society.

Keywords: Marxism, Law, Education, social equality, critique of capitalism, emancipation.

Introducción

El marxismo, desarrollado por Karl Marx y Friedrich Engels en el siglo XIX, ha trascendido su época y continúa ejerciendo una influencia notable en diversos aspectos de la sociedad contemporánea. Lejos de ser un conjunto de ideas obsoletas, el marxismo se ha reinventado y adaptado a los desafíos del siglo XXI, convirtiéndose en una herramienta analítica y crítica para comprender y transformar las estructuras sociales, económicas y políticas vigentes. En este contexto, el derecho y la educación se han visto permeados por los principios marxistas, cuestionando los sistemas jurídicos y educativos tradicionales y abogando por una mayor justicia e igualdad social.

Por ello, antes de analizar su impacto específico en el derecho y la educación, es esencial comprender los fundamentos del marxismo y su visión crítica de la sociedad capitalista. Marx y Engels sostuvieron que “la historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases” (Marx y Engels, 1998, p. 9). Esta premisa fundamental postula que el motor de la historia es el conflicto entre las clases sociales, donde la clase dominante explota y oprime a la clase trabajadora. Así, el concepto de lucha de clases está estrechamente vinculado con la noción de alienación, uno de los conceptos clave del marxismo. Marx argumentó que en el sistema capitalista, los trabajadores se encuentran alienados de su propio trabajo, de los productos de su trabajo, de su esencia humana y de los demás trabajadores (Marx, 2001). Esta alienación es una consecuencia directa de la explotación inherente al capitalismo, donde “el obrero se empobrece a medida que produce más riqueza y su producción crece en poder y extensión” (Marx, 2008, p. 175).

La crítica marxista al capitalismo se basa en la idea de que este sistema económico perpetúa la desigualdad y la explotación, al tiempo que aliena a los trabajadores de su potencial creativo y los reduce a meras mercancías. Como señala Harvey (2014), “el capital es un proceso de circulación en el que el valor pasa por diferentes formas y en el que parte de la plusvalía es reinvertida para generar más plusvalía” (p. 89). Esta dinámica inherente al capitalismo conduce a una acumulación y concentración de riqueza en manos de unos pocos, mientras que la mayoría de la población se ve obligada a vender su fuerza de trabajo. Por tanto, frente a esta realidad, el marxismo propone una transformación radical de la sociedad a través de la lucha de clases y la revolución proletaria. Marx y Engels (1998) afirmaron que “la clase oprimida y revolucionaria se forma en el proletariado moderno” (p. 12), y que este proletariado debía derrocar al capitalismo y establecer una sociedad sin clases, basada en la propiedad colectiva de los medios de producción.

Si bien el marxismo surgió en el contexto del siglo XIX, su influencia se ha extendido a lo largo del siglo XX y continúa siendo relevante en la actualidad. Numerosos movimientos sociales, políticos y académicos han adoptado y adaptado los principios marxistas para analizar y desafiar las desigualdades y opresiones contemporáneas. Autores como Antonio Gramsci, Louis Althusser, Theodor Adorno, Herbert Marcuse y otros han contribuido a desarrollar y actualizar el pensamiento marxista en respuesta a los cambios sociales y económicos vividos a lo largo de nuestra historia.

En el ámbito del derecho, el marxismo ha influido en la teoría jurídica crítica, que cuestiona la supuesta neutralidad e imparcialidad del sistema legal y lo considera como un instrumento de la clase dominante para mantener el statu quo. Esta perspectiva marxista ha sido adoptada por movimientos legales como el “Movimiento de Estudios Críticos del Derecho” (Critical Legal Studies Movement) en Estados Unidos, que “rechaza la idea de que el derecho es neutral, objetivo, racional y apolítico” (Tushnet, 1991, p. 151).

Por su parte, en el campo de la educación, el marxismo ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de la pedagogía crítica y la teoría de la reproducción cultural. Autores como Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren han aplicado los conceptos marxistas para analizar cómo el sistema educativo puede perpetuar la opresión y la desigualdad social, así como para proponer enfoques pedagógicos emancipadores y liberadores.

Freire (1970), en su influyente obra “Pedagogía del Oprimido”, planteó que “la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7). Esta visión de la educación como un acto político y liberador, en contraposición a la “educación bancaria” que perpetúa la opresión, ha inspirado a numerosos educadores y movimientos sociales en todo el mundo. Asimismo, la teoría de la reproducción cultural desarrollada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996) se basa en principios marxistas para analizar cómo el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales y culturales, perpetuando así la dominación de la clase privilegiada. Según estos autores, “la cultura de la clase dominante es impuesta como cultura legítima, digna de ser transmitida en la escuela” (p. 47).

A pesar de las críticas y los debates en torno al marxismo, su influencia en el pensamiento contemporáneo es innegable. Tanto en el ámbito del derecho como en la educación, las ideas marxistas han proporcionado un marco crítico y revolucionario para cuestionar las estructuras de poder existentes y promover la emancipación y la justicia social. Por tanto, como veremos, el legado teórico de Carlos Marx y su capacidad para analizar y desafiar las desigualdades sociales lo han convertido en una corriente de pensamiento vigente y relevante en la actualidad.

El marxismo y el derecho

El marxismo ha ejercido una influencia significativa en el campo del derecho, desafiando la supuesta neutralidad de las leyes y su papel en la perpetuación de las desigualdades sociales. Desde esta perspectiva, el derecho es visto como un instrumento al servicio de la clase dominante, utilizado para mantener el statu quo y proteger los intereses del capitalismo. Ante este panorama, los juristas marxistas han criticado la concepción tradicional del derecho como un conjunto de normas abstractas y universales, argumentando que este enfoque ignora las realidades sociales y económicas subyacentes. En su lugar, han abogado por un análisis crítico del derecho, que tenga en cuenta las contradicciones y conflictos inherentes al sistema capitalista.

Asimismo, el marxismo ha impulsado la búsqueda de una justicia social más amplia, que trascienda la mera aplicación formal de la ley. Desde esta perspectiva, el derecho debe ser una herramienta para la transformación social, promoviendo la igualdad de oportunidades y la redistribución de la riqueza. Por ello, la crítica marxista al derecho se basa en la premisa fundamental de que la sociedad está dividida en clases sociales antagónicas, cuyas relaciones de poder y explotación determinan la dinámica social, económica y política. Como señalan Marx y Engels en “El Manifiesto Comunista”, “la historia de todas las sociedades existentes hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases” (Marx & Engels, 1998, p. 9). Esta perspectiva plantea que el Derecho, lejos de ser un conjunto de normas neutrales e imparciales, está inevitablemente moldeado por los intereses de la clase dominante.

En este sentido, nuevamente el teórico marxista Eugene Kamenka argumenta que “el derecho burgués es una forma legal e ideológica que refleja y protege los intereses de la burguesía dominante” (Kamenka, 1962, p. 27). Desde esta óptica, el derecho no es un instrumento neutral, sino que está diseñado para legitimar y perpetuar las relaciones de explotación inherentes al sistema capitalista.

Esta crítica al derecho se extiende a la noción liberal de que las leyes son universales e imparciales. Para los marxistas, esta concepción ignora las realidades materiales y las contradicciones sociales subyacentes. Como expresa el filósofo del derecho E.B. Pashukanis, “el derecho es una forma de las relaciones de producción burguesas, una superestructura que corresponde a la base económica de la sociedad capitalista” (Pashukanis, 2016, p. 61). En otras palabras, el derecho no es un conjunto de normas abstractas, sino que está profundamente arraigado en las relaciones de producción y las estructuras de poder del capitalismo.

Esta visión crítica del derecho ha sido compartida por diversos teóricos marxistas a lo largo del siglo XX y XXI. Por ejemplo, el politólogo Ralph Miliband sostiene que “el derecho no puede ser un instrumento neutral en una sociedad de clases, ya que inevitablemente refleja y refuerza las relaciones de poder existentes” (Miliband, 1977, p. 22). De manera similar, el filósofo Louis Althusser argumenta que “el derecho es un aparato ideológico del Estado que contribuye a la reproducción de las relaciones de producción capitalistas”

(Althusser, 1970, p. 136). Estas críticas al Derecho desde la perspectiva marxista no implican necesariamente su rechazo total, sino más bien una llamada a repensar su función y su papel en la sociedad. Los marxistas han abogado por una concepción del derecho como una herramienta para desafiar las desigualdades estructurales y promover una sociedad más justa e igualitaria.

En este sentido, algunos teóricos han explorado la posibilidad de utilizar el derecho como un instrumento de lucha y transformación social. Por ejemplo, el jurista marxista Evgeny Pashukanis argumentó que, si bien el derecho surge como una manifestación de las relaciones de producción capitalistas, también puede ser utilizado como una herramienta para socavar y eventualmente superar esas mismas relaciones (Pashukanis, 2016).

De manera similar, el filósofo británico E.P. Thompson señaló que el derecho puede ser un campo de batalla en el que se libran luchas por la hegemonía cultural y política (Thompson, 1975). Desde esta perspectiva, los movimientos sociales y las organizaciones progresistas pueden utilizar las leyes y los sistemas jurídicos para avanzar en sus demandas y reivindicaciones, al tiempo que desafían las estructuras de poder establecidas.

Esta visión del derecho como un terreno de disputa y resistencia ha sido ampliamente adoptada por diversos movimientos sociales a lo largo del siglo XX y XXI. Por ejemplo, el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos utilizó estratégicamente el sistema jurídico para desafiar las leyes segregacionistas y promover la igualdad racial. De manera similar, los movimientos feministas han recurrido a los tribunales y a las reformas legales para avanzar en la lucha por la igualdad de género y los derechos reproductivos (Hirsch & Olson, 1995).

Otro aspecto clave de la influencia del marxismo en el derecho ha sido la crítica a la propiedad privada y la defensa de formas alternativas de propiedad colectiva o comunitaria. Marx y Engels argumentaron que la propiedad privada de los medios de producción era la fuente fundamental de la explotación y la desigualdad en el sistema capitalista (Marx & Engels, 1998). Esta crítica a la propiedad privada ha inspirado diversas experiencias de propiedad colectiva y comunitaria, como las cooperativas de trabajadores, las empresas de autogestión y las comunidades indígenas con formas de tenencia colectiva de la tierra. En muchos de estos casos, el derecho ha sido utilizado como una herramienta para reconocer y proteger estas formas alternativas de propiedad, desafiando así la primacía de la propiedad privada individual.

Por ejemplo, en países como México, Venezuela y Bolivia, se han implementado reformas legales que reconocen y promueven formas de propiedad colectiva y comunitaria, especialmente en relación con los recursos naturales y las tierras indígenas (Webber, 2017). Estas reformas han sido inspiradas, en gran medida, por los principios marxistas y las demandas de los movimientos sociales y campesinos de estos países.

Además de estas experiencias concretas, el marxismo ha influenciado el desarrollo de diversas corrientes teóricas en el campo del derecho. Una de las más influyentes ha sido la teoría crítica del derecho (Critical Legal Studies), que surgió en las décadas de 1970 y 1980 en Estados Unidos y Europa. Así, los teóricos críticos del derecho, influenciados por el marxismo y otras corrientes como el feminismo y los estudios críticos de la raza, han cuestionado la supuesta neutralidad e imparcialidad del derecho y han buscado desenmascarar las estructuras de poder y dominación subyacentes (Unger, 1983). Desde esta perspectiva, el derecho no es un conjunto de normas racionales y objetivas, sino que está profundamente imbuido de valores, sesgos e intereses ideológicos.

Otra corriente teórica influenciada por el marxismo ha sido el llamado “uso alternativo del derecho” (Alternative Use of Law), que surgió en Alemania en la década de 1970. Este movimiento abogaba por una interpretación y aplicación de las leyes que favoreciera los intereses de las clases trabajadoras y los grupos oprimidos, en lugar de servir a los intereses de las élites económicas y políticas (Banakar, 2008).

En el contexto del siglo XXI, la influencia del marxismo en el derecho se ha manifestado de diversas formas. Por un lado, ha inspirado el surgimiento de movimientos sociales y organizaciones que utilizan el derecho como una herramienta de lucha y transformación social. Ejemplo de esto son los movimientos por los derechos humanos, los derechos de los trabajadores, los derechos indígenas y los movimientos antirracistas, que han recurrido a los tribunales y a las reformas legales para avanzar en sus reivindicaciones.

Por otro lado, el marxismo ha seguido influyendo en el desarrollo de corrientes teóricas críticas dentro del campo del Derecho. Uno de los ejemplos más recientes es el llamado “constitucionalismo transformador” (transformative constitutionalism), que ha surgido en países como Sudáfrica y Colombia (Klare, 1998). Esta corriente aboga por una interpretación y aplicación del derecho constitucional que promueva la transformación social, la redistribución de la riqueza y la superación de las desigualdades históricas.

Por ello, la influencia del marxismo en el derecho ha sido profunda y multifacética. Ha proporcionado una crítica fundamental a la concepción liberal y formalista del derecho, al tiempo que ha ofrecido perspectivas alternativas para su uso como una herramienta de lucha y transformación social. A pesar de las críticas y los desafíos, el marxismo sigue siendo una fuente de inspiración y una brújula para quienes buscan desafiar las estructuras de poder establecidas y construir una sociedad más justa e igualitaria.

El marxismo y la educación

La educación ha sido otro campo en el que el marxismo ha dejado una huella indeleble. Los teóricos marxistas han cuestionado el papel de la educación tradicional en la reproducción de las desigualdades sociales y la perpetuación de la ideología dominante. El marxismo ha abogado por una Educación liberadora, que fomente el pensamiento crítico y la conciencia de clase. En lugar de ser meros receptores pasivos de conocimientos, los estudiantes deben ser agentes activos en la construcción de su propio aprendizaje y en la transformación de su realidad social. Además, el marxismo ha destacado la importancia de una educación integral, que no se limite a la adquisición de habilidades técnicas, sino que promueva el desarrollo de valores como la solidaridad, la justicia y la igualdad social.

La crítica marxista a la educación se enmarca dentro de su análisis más amplio sobre el rol de las instituciones sociales en la perpetuación del sistema capitalista y las relaciones de explotación de clase. Según el filósofo marxista Louis Althusser, “la escuela constituye el aparato ideológico del Estado más importante de la sociedad capitalista” (Althusser, 1970, p. 128). Desde esta perspectiva, el sistema educativo no es neutral, sino que actúa como un mecanismo de socialización y reproducción de las relaciones de poder y explotación inherentes al capitalismo.

Esta visión crítica de la educación ha sido desarrollada y profundizada por diversos teóricos marxistas a lo largo del siglo XX y XXI. Por ejemplo, el sociólogo británico Paul Willis, en su influyente obra “Aprendiendo a trabajar” (1977), analizó cómo la cultura de la clase obrera y las dinámicas escolares contribuyen a perpetuar la división del trabajo y las desigualdades sociales.

Otro autor clave en el análisis marxista de la educación ha sido Samuel Bowles y Herbert Gintis, quienes en su libro “La instrucción escolar en la América capitalista” (1976) argumentaron que el sistema educativo cumple la función de preparar a los estudiantes para asumir roles subordinados en el mundo laboral capitalista. Según Bowles y Gintis, “la estructura de las relaciones sociales en la educación no sólo engrana a los estudiantes en el proceso económico, sino que también los moldea culturalmente para que se ajusten a las conductas necesarias para diversos niveles de la jerarquía laboral” (Bowles & Gintis, 1976, p. 131). Esta perspectiva desafía la idea liberal de que la educación es un mecanismo de movilidad social y equalización de oportunidades, y en su lugar la presenta como un instrumento de reproducción de las desigualdades.

Frente a esta crítica a la educación como aparato ideológico del Estado capitalista, el marxismo ha propuesto una Educación liberadora, que fomente el pensamiento crítico y la conciencia de clase. Uno de los exponentes más destacados de esta pedagogía crítica ha sido el educador brasileño Paulo Freire, cuya obra “Pedagogía del oprimido” (1970) ha tenido un impacto profundo en los movimientos sociales y las corrientes pedagógicas transformadoras.

Para Freire, la educación tradicional es un acto de “depósito” donde los estudiantes son recipientes pasivos de conocimientos impuestos por los educadores (Freire, 1970, p. 72). En cambio, él propone una “educación problematizadora”, en la que los estudiantes son participantes activos en la construcción de su propio apren-

dizaje y en la transformación de su realidad social. Además, esta pedagogía crítica se basa en el diálogo y la reflexión colectiva, con el objetivo de desarrollar una “conciencia crítica” en los estudiantes, que les permita comprender las estructuras opresivas de la sociedad y actuar para cambiarlas (Freire, 1970, p. 81). De esta manera, la educación se convierte en un acto político y emancipador.

La influencia de Paulo Freire ha sido fundamental en el desarrollo de movimientos de educación popular y pedagogías críticas en América Latina y otras regiones del mundo. Por ejemplo, en el contexto de las revoluciones socialistas de Cuba y Nicaragua, se implementaron programas de alfabetización y educación de adultos inspirados en los principios freirianos (Kane, 2001).

Además de Freire, otros teóricos marxistas han hecho importantes aportes al debate sobre la educación desde una perspectiva crítica y emancipadora. Uno de ellos es el pedagogo soviético Antón Makarenko, quien en obras como “El poema pedagógico” (1935) abogó por una educación integral que formara “al hombre nuevo” de la sociedad comunista. Según Makarenko, “la educación no es una mera transmisión de conocimientos, sino un proceso de formación de la personalidad humana en su totalidad” (Makarenko, 1938, p. 43). Esta visión holística de la educación desafía el enfoque predominantemente tecnocrático y utilitarista de los sistemas educativos contemporáneos, y aboga por una formación más completa y humanista.

Otro aporte relevante desde la perspectiva marxista ha sido el trabajo del filósofo británico Raymond Williams, quien en su libro “La larga revolución” (2003) analizó la importancia de la educación en la formación de una “cultura común” que permitiera la emancipación de las clases trabajadoras. Según Williams, “la educación no es un mero proceso de transmisión de conocimientos, sino una introducción a las tradiciones y prácticas de una cultura” (Williams, 2003, p. 165). Desde esta óptica, la educación debe promover el acceso de todas las clases sociales a la cultura y el conocimiento, superando así las divisiones y desigualdades impuestas por el sistema capitalista.

La influencia del marxismo en la educación no se ha limitado al ámbito teórico, sino que también ha inspirado prácticas pedagógicas alternativas y movimientos sociales en defensa de una educación más democrática e inclusiva. Por ejemplo, en países como Brasil, México y Argentina, han surgido numerosas experiencias de “educación popular” basadas en los principios de Freire y otros pedagogos críticos (Zibechi, 2007). Estas iniciativas, impulsadas por movimientos sociales y organizaciones comunitarias, buscan empoderar a los sectores populares a través de procesos de aprendizaje colectivo y concientización política.

En el contexto de las luchas por la justicia social y la igualdad educativa, el marxismo ha proporcionado un marco teórico y una fuente de inspiración para diversos movimientos estudiantiles y sindicatos docentes. Ejemplo de esto son las protestas estudiantiles en Chile a principios del siglo XXI, que exigían una educación pública, gratuita y de calidad, desafiando así las políticas neoliberales impuestas en el sector educativo (Doseno, 2013).

Además, el marxismo ha influenciado el desarrollo de corrientes pedagógicas críticas dentro de las instituciones educativas formales. Un ejemplo destacado es la “pedagogía crítica” propuesta por el académico estadounidense Henry Giroux, quien aboga por una educación que fomente el pensamiento crítico, la justicia social y la transformación democrática (Giroux, 2011). Giroux sostiene que “a pedagogía crítica debe abordar la relación entre el conocimiento, la autoridad y el poder, y cuestionar las formas en que el currículum y la enseñanza están estructurados por relaciones de clase, raza y género” (Giroux, 2011, p. 7). Esta perspectiva busca desafiar las jerarquías y desigualdades presentes en los sistemas educativos tradicionales.

Por tanto, el marxismo ha ejercido una influencia profunda en el campo de la educación, cuestionando el papel de las instituciones educativas en la reproducción de las desigualdades sociales y promoviendo una educación liberadora y emancipadora. Desde las teorías de Freire y Makarenko hasta las prácticas de educación popular y los movimientos estudiantiles, el marxismo ha sido una fuente de inspiración para quienes buscan transformar la educación y convertirla en una herramienta de transformación social y justicia.

A medida que avanzamos en el siglo XXI, el legado del marxismo en la educación sigue siendo relevante y necesario, especialmente en un contexto de crecientes desigualdades y políticas educativas neoliberales. Las

ideas y prácticas inspiradas en el marxismo pueden seguir aportando perspectivas críticas y alternativas para construir una educación más inclusiva, democrática y orientada hacia la emancipación de todas las personas.

El marxismo y los movimientos sociales

El marxismo ha sido una fuente de inspiración para numerosos movimientos sociales a lo largo del siglo XX y XXI, tanto en el ámbito del derecho como en el de la educación. Estos movimientos han utilizado los principios marxistas como herramientas para cuestionar las estructuras de poder establecidas y luchar por una sociedad más justa e igualitaria.

En el campo del derecho, movimientos como el de los derechos humanos, los derechos de los trabajadores y los movimientos antirracistas han encontrado en el marxismo un marco teórico para analizar las desigualdades y opresiones sistémicas, y para desarrollar estrategias de resistencia y transformación. En el ámbito de la educación, movimientos estudiantiles, sindicatos docentes y organizaciones comunitarias han utilizado el marxismo para denunciar las políticas educativas neoliberales y promover una educación más inclusiva y democrática.

Desde sus orígenes, el marxismo ha estado estrechamente vinculado con los movimientos sociales y las luchas emancipadoras de la clase trabajadora. Marx y Engels concibieron su teoría crítica no solo como un análisis del sistema capitalista, sino también como una guía para la acción revolucionaria del proletariado. En este sentido, el Manifiesto Comunista de 1848 afirma: “Los proletarios no tienen nada que perder en ella más que sus cadenas. Tienen, en cambio, un mundo entero que ganar. ¡Proletarios de todos los países, uníos!” (Marx & Engels, 1998, p. 66). Este llamado a la unidad y la acción colectiva de los trabajadores ha resonado en innumerables movimientos sociales a lo largo de la historia.

Así, en el campo del derecho, los movimientos sociales inspirados por el marxismo han utilizado las leyes y los sistemas jurídicos como herramientas de lucha y transformación social. Ejemplo de esto es el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos, que desafió las leyes segregacionistas y las estructuras racistas a través de acciones legales y manifestaciones masivas. En tal sentido, el teórico marxista E.P. Thompson argumentó que el derecho puede ser un “campo de batalla” en el que se libran luchas por la hegemonía cultural y política (Thompson, 1975). En esta línea, el movimiento por los derechos civiles utilizó estratégicamente el sistema jurídico para avanzar en sus demandas de igualdad racial y dismantelar las bases legales de la discriminación.

De manera similar, el movimiento feminista ha recurrido a los tribunales y a las reformas legales para promover la igualdad de género y los derechos reproductivos. Como señalan las académicas Susan Hirsch y Gary Olson, “el movimiento feminista ha utilizado el derecho como un recurso político para desafiar las estructuras patriarcales y promover una mayor igualdad” (Hirsch & Olson, 1995, p. 201).

Otro ejemplo destacado es el movimiento por los derechos de los trabajadores, que ha encontrado en el marxismo una fuente de análisis y estrategias de lucha contra la explotación capitalista. Desde las huelgas obreras del siglo XIX hasta las movilizaciones sindicales del presente, los trabajadores han recurrido a los principios marxistas para denunciar las injusticias del sistema y exigir mejores condiciones laborales y una distribución más justa de la riqueza. Según el teórico marxista Ralph Miliband, “el movimiento obrero ha sido la principal fuerza social que ha desafiado el poder del capital y ha luchado por una sociedad más igualitaria” (Miliband, 1977, p. 15). Esta lucha se ha expresado también en el ámbito jurídico, con la creación de leyes laborales y la defensa de los derechos sindicales.

En el ámbito de la educación, el marxismo ha inspirado diversos movimientos estudiantiles y pedagógicos que abogan por una educación liberadora y emancipadora. Uno de los ejemplos más influyentes es el de las “Escuelas de la Tierra” en Brasil, un movimiento pedagógico surgido en el contexto de las luchas campesinas por la reforma agraria. Estas escuelas, inspiradas en la pedagogía crítica de Paulo Freire, buscan “formar sujetos críticos, capaces de comprender la realidad en la que viven y transformarla” (Caldart, 2004, p. 95). Lejos

de ser espacios neutrales, estas iniciativas educativas están profundamente comprometidas con la lucha por la justicia social y la emancipación de las comunidades campesinas.

De manera similar, el movimiento estudiantil chileno de principios del siglo XXI utilizó los principios marxistas para denunciar las políticas neoliberales en la educación y exigir una educación pública, gratuita y de calidad. Como afirma la investigadora Sofía Donoso, “el movimiento estudiantil chileno se ha nutrido de las teorías críticas, incluido el marxismo, para analizar las desigualdades y proponer alternativas” (Donoso, 2013, p. 112).

Otro ámbito en el que el marxismo ha influido en los movimientos sociales es en las luchas por la soberanía alimentaria y la defensa de los derechos de los campesinos e indígenas. El movimiento internacional Vía Campesina, que agrupa a organizaciones de pequeños productores de todo el mundo, ha incorporado perspectivas marxistas en su análisis de las relaciones de poder en el sistema agroalimentario global. Según Vía Campesina, “el capitalismo neoliberal ha intensificado la explotación de los campesinos y la destrucción de la naturaleza” (Vía Campesina, 2009, p. 3). Por ello, proponen un modelo alternativo de producción y distribución de alimentos basado en la soberanía alimentaria, la agroecología y la defensa de los territorios campesinos e indígenas.

Más allá de estos ejemplos específicos, el marxismo ha sido una fuente de inspiración y análisis para numerosos movimientos sociales de carácter anticolonial, antiimperialista y anticapitalista en diversas regiones del mundo. Desde las luchas por la descolonización en África y Asia hasta las revueltas contra las políticas de ajuste estructural en América Latina, el marxismo ha proporcionado un marco teórico para comprender las relaciones de dominación y explotación a nivel global.

En este sentido, el filósofo marxista Frantz Fanon arguye que “la descolonización es verdaderamente el encuentro de dos fuerzas congenitalmente antagónicas” (Fanon, 2018, p. 27), refiriéndose al conflicto entre el colonizador y el colonizado. Su análisis ha sido clave para entender las luchas anticoloniales y los procesos de liberación nacional desde una perspectiva marxista. De manera similar, el pensamiento marxista ha influido en los movimientos indígenas y sus luchas por la autodeterminación y la defensa de sus territorios. Como señala el académico Luis Macas, “el marxismo ha aportado herramientas teóricas valiosas para comprender la situación de opresión y explotación de los pueblos indígenas” (Macas, 2005, p. 34).

En resumen, el marxismo ha sido una fuerza impulsora y una fuente de análisis para numerosos movimientos sociales a lo largo del siglo XX y XXI. Desde las luchas por los derechos civiles y los derechos de los trabajadores hasta los movimientos estudiantiles y campesinos, el marxismo ha proporcionado un marco crítico para comprender las desigualdades y opresiones sistémicas, y ha inspirado estrategias de resistencia y transformación social. Donde, a pesar de las críticas y los desafíos que ha enfrentado, el marxismo sigue siendo una referencia teórica y práctica para los movimientos sociales que luchan por una sociedad más justa e igualitaria en el ámbito del derecho, la educación y otros campos. Su capacidad para analizar las relaciones de poder y proponer alternativas emancipadoras lo mantiene vigente en las luchas contemporáneas por la justicia social.

El marxismo en la práctica del derecho y la educación

El impacto del marxismo no se ha limitado al ámbito teórico, sino que también ha influido en la práctica del derecho y la educación. Abogados y educadores comprometidos con los principios marxistas han buscado nuevas formas de ejercer su profesión, desafiando las normas y métodos tradicionales.

En el campo del derecho, han surgido movimientos de abogacía popular y clínicas jurídicas comunitarias, que buscan brindar asesoramiento legal accesible a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Además, el marxismo ha inspirado enfoques alternativos de resolución de conflictos, como la justicia restaurativa y la mediación comunitaria. En la educación, el marxismo ha impulsado la implementación de pedagogías críticas, como la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, que buscan empoderar a los estudiantes y fomentar su conciencia crítica frente a las desigualdades sociales.

La influencia del marxismo en la práctica del derecho se ha manifestado en el surgimiento de diversos movimientos de abogacía popular y clínicas jurídicas comunitarias. Estas iniciativas buscan brindar asesoramiento legal accesible a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, desafiando así las barreras de acceso a la justicia impuestas por el sistema jurídico tradicional.

Según el jurista marxista Duncan Kennedy, “el movimiento de abogacía popular es un intento de utilizar el derecho como una herramienta para la transformación social y el empoderamiento de las comunidades oprimidas” (Kennedy, 2004, p. 29). Desde esta perspectiva, el derecho no debe ser un privilegio exclusivo de las élites, sino un instrumento al servicio de las luchas populares por la justicia y la igualdad. Uno de los ejemplos más destacados de este enfoque es el movimiento de “Derecho rebelde” (Rebel Law) desarrollado en Sudáfrica durante la lucha contra el apartheid, un sistema de segregación racial en Sudáfrica. Como señala el académico André Radue, “los abogados rebeldes utilizaron el derecho como una herramienta de resistencia y emancipación, desafiando las leyes opresivas del régimen racista” (Radue, 2014, p. 112).

Otro ámbito en el que el marxismo ha influido en la práctica del derecho es en el desarrollo de enfoques alternativos de resolución de conflictos, como la justicia restaurativa y la mediación comunitaria. Estos enfoques buscan superar la visión punitiva y adversarial del sistema de justicia tradicional, promoviendo en su lugar la reparación del daño, la reconciliación y la participación activa de las comunidades involucradas. Según el jurista Howard Zehr, uno de los impulsores de la justicia restaurativa, “este enfoque se basa en una visión comunitaria de la justicia, que desafía la concepción individualista y retributiva del Derecho dominante” (Zehr, 2002, p. 23). Esta perspectiva se alinea con los principios marxistas de solidaridad y justicia social, poniendo el énfasis en la transformación de las relaciones sociales y no solo en la aplicación formal de la ley.

En el ámbito de la educación, el marxismo ha inspirado la implementación de pedagogías críticas que buscan empoderar a los estudiantes y fomentar su conciencia crítica frente a las desigualdades sociales. La obra de Paulo Freire, “Pedagogía del oprimido” (1970), ha sido una referencia fundamental en este sentido. Freire propone una “educación problematizadora” en la que los estudiantes son participantes activos en la construcción de su propio aprendizaje y en la transformación de su realidad social (Freire, 1970). Esta pedagogía crítica se basa en el diálogo y la reflexión colectiva, con el objetivo de desarrollar una “conciencia crítica” que permita comprender y desafiar las estructuras opresivas de la sociedad.

La influencia de Freire ha sido profunda en diversos movimientos de educación popular y pedagogías críticas implementadas en América Latina y otras regiones del mundo. Por ejemplo, en el contexto de las revoluciones socialistas de Cuba y Nicaragua, se implementaron programas de alfabetización y educación de adultos inspirados en los principios freirianos (Kane, 2001).

Más allá de estas experiencias específicas, el marxismo ha influido en el desarrollo de corrientes pedagógicas críticas dentro de las instituciones educativas formales. Un ejemplo destacado es la “pedagogía crítica transformadora” propuesta por el académico estadounidense Henry Giroux, quien aboga por una educación que fomente el pensamiento crítico, la justicia social y la transformación democrática. Giroux sostiene que “la pedagogía crítica debe abordar la relación entre el conocimiento, la autoridad y el poder, y cuestionar las formas en que el currículum y la enseñanza están estructurados por relaciones de clase, raza y género” (Giroux, 2011, p. 7). Esta perspectiva busca desafiar las jerarquías y desigualdades presentes en los sistemas educativos tradicionales.

Otro aporte relevante del marxismo a la práctica educativa ha sido el énfasis en la formación integral de los estudiantes, más allá de la simple adquisición de conocimientos técnicos. Según el pedagogo soviético Antón Makarenko, “la educación no es una mera transmisión de conocimientos, sino un proceso de formación de la personalidad humana en su totalidad” (Makarenko, 1938, p. 43). Esta visión holística de la educación ha sido retomada por diversos educadores críticos que buscan promover el desarrollo de valores como la solidaridad, la justicia y la igualdad social, desafiando el enfoque predominantemente tecnocrático y utilitarista de los sistemas educativos contemporáneos.

Así, en el contexto del siglo XXI, la influencia del marxismo en la práctica del derecho y la educación ha continuado manifestándose a través de diversas iniciativas y movimientos sociales. Por ejemplo, en países como Colombia y Brasil, han surgido clínicas jurídicas populares y programas de educación legal comunitaria inspirados en los principios de la abogacía popular y la pedagogía crítica (Bonilla, 2013; Carvalho, 2016). Estas iniciativas buscan empoderar a las comunidades marginadas, brindándoles herramientas jurídicas y educativas para defender sus derechos y luchar contra las injusticias sociales. En este sentido, el marxismo ha proporcionado un marco teórico y práctico para desafiar las estructuras de poder establecidas y promover la transformación social desde la base.

También, otro ámbito en el que el marxismo ha influido en la práctica educativa es en el surgimiento de movimientos de “educación descolonizadora” y “pedagogías decoloniales”. Estos enfoques, inspirados en el pensamiento marxista y en las perspectivas críticas de autores como Frantz Fanon y Aimé Césaire, buscan dismantelar las estructuras coloniales y eurocéntricas que han dominado los sistemas educativos (Maldonado-Torres, 2007).

Desde esta óptica, la educación tradicional ha sido un instrumento de dominación cultural y epistemicidio, al imponer una visión del mundo eurocéntrica y deslegitimar los conocimientos y saberes de los pueblos colonizados. En respuesta, los movimientos de educación descolonizadora proponen una revalorización de los saberes ancestrales, las cosmovisiones indígenas y las epistemologías del sur (Santos, 2009).

Estos movimientos han encontrado en el marxismo una fuente de análisis crítico de las relaciones de poder y dominación, al tiempo que han incorporado perspectivas propias de los pueblos oprimidos y colonizados. Como señala el académico indígena Luis Macas, “el marxismo ha aportado herramientas teóricas valiosas para comprender la situación de opresión y explotación de los pueblos indígenas, pero también es necesario complementarlo con nuestras propias cosmovisiones y formas de resistencia” (Macas, 2005, p. 34).

En suma, el impacto del marxismo en la práctica del derecho y la educación ha sido profundo y multifacético. Desde los movimientos de abogacía popular y las clínicas jurídicas comunitarias hasta las pedagogías críticas y los enfoques descolonizadores, el marxismo ha inspirado a profesionales y activistas comprometidos con la transformación social y la justicia. Y, aunque no está exento de críticas y desafíos, el marxismo sigue siendo una fuente de inspiración y una brújula para quienes buscan desafiar las estructuras de poder establecidas y construir una sociedad más justa e igualitaria. Su énfasis en la conciencia crítica, la solidaridad y la acción colectiva lo mantienen vigente en las luchas contemporáneas por la justicia social en el ámbito del derecho, la educación y otros campos de la vida humana.

Conclusión

A lo largo de este artículo, hemos explorado la profunda influencia que el marxismo ha ejercido en los ámbitos del derecho y la educación en los contextos contemporáneos actuales. Desde su perspectiva crítica del sistema capitalista y las estructuras de poder establecidas, el marxismo ha proporcionado un marco teórico y analítico para comprender las desigualdades sociales y las injusticias inherentes a estas esferas.

En el campo del derecho, el marxismo ha desafiado la concepción liberal y formalista de las leyes como un conjunto de normas neutrales y universales. En su lugar, ha revelado cómo el Derecho está profundamente imbricado en las relaciones de producción capitalistas y las contradicciones de clase. Como señaló el teórico E.B. Pashukanis, “el derecho es una forma de las relaciones de producción burguesas, una superestructura que corresponde a la base económica de la sociedad capitalista” (Pashukanis, 2016, p. 61). Esta perspectiva ha proporcionado una base sólida para cuestionar la supuesta imparcialidad del sistema jurídico y denunciar su rol en la perpetuación de las desigualdades y la explotación. Al mismo tiempo, el marxismo ha inspirado a movimientos sociales y juristas progresistas al utilizar el derecho como una herramienta de lucha y transformación social, desafiando las estructuras opresivas y abogando por una mayor justicia e igualdad.

En el ámbito de la Educación, el marxismo ha cuestionado el papel de las instituciones educativas en la reproducción de las desigualdades sociales y la perpetuación de la ideología dominante. Como afirmó Louis Althusser, “la escuela constituye el aparato ideológico del Estado más importante de la sociedad capitalista” (Althusser, 1970, p. 128). Por tanto, frente a esta crítica, el marxismo ha propuesto una educación liberadora y emancipadora, que fomente el pensamiento crítico, la conciencia de clase y la transformación social. Los aportes de pedagogos como Paulo Freire y su “pedagogía del oprimido” han sido fundamentales en esta búsqueda de una educación verdaderamente democrática y orientada hacia la justicia social.

Más allá de los ámbitos específicos del derecho y la educación, el marxismo ha sido una fuente de inspiración y análisis para numerosos movimientos sociales a lo largo del siglo XX y XXI. Desde las luchas por los derechos civiles y los derechos de los trabajadores hasta los movimientos estudiantiles, campesinos e indígenas, el marxismo ha proporcionado un marco crítico para comprender las opresiones sistémicas y desarrollar estrategias de resistencia y transformación. Como expresó el filósofo marxista Frantz Fanon, “la descolonización es verdaderamente el encuentro de dos fuerzas congenitalmente antagónicas” (Fanon, 2018, p. 27), refiriéndose al conflicto entre el colonizador y el colonizado. Esta perspectiva ha sido clave para entender las luchas anti-coloniales, antiimperialistas y anticapitalistas en diversas regiones del mundo.

Además de su impacto teórico y en los movimientos sociales, el marxismo ha influido de manera tangible en la práctica del derecho y la educación. Iniciativas como los movimientos de abogacía popular, las clínicas jurídicas comunitarias y las pedagogías críticas han buscado empoderar a las comunidades marginadas y fomentar su participación activa en la transformación social. Por ello, en este sentido, el marxismo ha proporcionado un marco ético y político para desafiar las estructuras de poder establecidas y construir alternativas basadas en la solidaridad, la justicia y la igualdad. Como decía el educador brasileño Paulo Freire, “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970, p. 7).

Así, a pesar de las críticas y los desafíos que ha enfrentado, el marxismo sigue siendo una fuente de inspiración y una brújula para quienes luchan por una sociedad más justa e igualitaria. Su capacidad para analizar las relaciones de poder, desentrañar las contradicciones del capitalismo y proponer alternativas emancipadoras lo mantiene vigente en las luchas contemporáneas por la justicia social. En un mundo cada vez más desigual y marcado por la creciente concentración de la riqueza y el poder, las ideas y prácticas inspiradas en el marxismo pueden seguir aportando perspectivas críticas y caminos de resistencia y transformación. En palabras de Herbert Marcuse, “la teoría crítica no puede ser verdadera más que en la medida en que se convierte en praxis transformadora” (Marcuse, 1964, p. 257).

En definitiva, el marxismo ha dejado una huella indeleble en el derecho y la educación del siglo XXI, y su legado seguirá resonando en las luchas por construir una sociedad más justa, solidaria y emancipada. Como afirmó el revolucionario Ernesto “Che” Guevara: “La revolución es un acto de fe en la fuerza creadora del pueblo, en su capacidad para hacerse dueño de su propio destino” (Guevara, 1962).[©]

Martha Barrios Guzmán. Licenciada en Derecho. Maestra en Pedagogía de las Ciencias Sociales y candidata a Doctora en Investigaciones Educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas. Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. La institución donde labora es el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) como Docente y Asesora-Investigadora.

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Francia: Ediciones Nueva Visión.
- Banakar, Reza. (2008). The use of alternative law by alternative movements. *Journal of Law and Society*, 35(1), 23-48.
- Bonilla, Daniel. (2013). *Educación legal popular en Colombia: una apuesta por la democratización del derecho*. Colombia: Ediciones Uniandes.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Francia: Editorial Laíá.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert. (1976). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Estados Unidos: Siglo XXI Editores.
- Caldart, Roseli. (2004). *Pedagogía del movimiento sin tierra*. Brasil: Expressão Popular.
- Carvalho, León. (2016). *Educação jurídica popular: práticas emancipadoras e ressignificação do direito*. Brasil: Lumen Juris.
- Donoso, Sofia. (2013). Dynamics of change in Chile: Exploring the dynamics of change in Chilean universities through the period of study-led protests 2011-2012. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Fanon, Frantz. (2018). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry. (2011). *On critical pedagogy*. Estados Unidos: Continuum International Publishing Group.
- Guevara, Ernesto. (1962). *La revolución es un acto de fe en la fuerza creadora del pueblo*. Discurso en la Universidad Central de Venezuela.
- Harvey, David. (2004). El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión. *Registro Socialista*, 40, 63-87.
- Hirsch, Sandra & Olson, Gary. (1995). *Starting from marginalized lives: A conversation with Sandra Harding*. United States: University Press of Colorado.
- Kamenka, Eugene. (1962). *Los fundamentos éticos del marxismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Kane, Liam. (2001). *Popular education and social change in Latin America*. United States: Latin American Bureau.
- Kennedy, Duncan. (2004). The critique of rights in critical legal studies. *Left Legalism/Left Critique*, 178-228.
- Klare, Karl. (1998). Legal culture and transformative constitutionalism. *South African Journal on Human Rights*, 14(1), 146-188.
- Macas, Luis. (2005). La necesidad política de una nueva lectura de los viejos y nuevos textos. *Revista Yachaykuna*, (7), 33-43.
- Makarenko, Anton. (1938). *El poema pedagógico*. México: Omegalfa.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.
- Marcuse, Herbert. (1964). *El hombre unidimensional*. México: Ariel.
- Marx, Karl. (2001). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. México: Ediciones Críticas.
- Marx, Karl. (2008). *El Capital*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich. (1998). *Manifiesto del Partido Comunista*. México: Ediciones Progreso.
- Miliband, Ralph. (1977). *Marxismo y política*. España: Siglo XXI Editores.
- Pashukanis, Evgeni. (2016). *La teoría general del derecho y el marxismo*. Bolivia: Ministerio de trabajo, empleo y previsión social.

- Radue, Albert. (2014). *The rebel legal profession: Lawyers' resistance to apartheid in South Africa*. Sudáfrica: Ediciones Universidad de Pretoria.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. España: Siglo XXI Editores.
- Thompson, Edward. (1975). *Whigs and hunters: The origin of the Black Act*. Reino Unido: Allen Lane.
- Tushnet, Mark. (1991). Estudios jurídicos críticos: una historia política. *El Diario de Derecho de Yale*, 100(5), 1515-1544.
- Unger, Roberto. (1983). The critical legal studies movement. *Harvard Law Review*, 96(3), 561-675.
- Vía Campesina. (2009). *Declaración de Maputo*. Mozambique: Movimiento Campesino Internacional.
- Webber, Jeffery. (2017). Reconstrucción del territorio, produciendo autonomía: La experiencia del gobierno plurinacional en Bolivia. (Bolivia). *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62(231), 293-324.
- Williams, Raymond. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Ediciones Península.
- Willis, Paul. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. España: Saxon House.
- Zehr, Howard. (2002). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Estados Unidos: Good Books.
- Zibechi, Raúl. (2007). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra Ediciones.

Discusiones fenomenológicas. Kant, Hegel, Comte, Bunge, Husserl y Heidegger



*The Impact of artificial intelligence on education:
Advances, challenges and future perspectives*

José Tadeo Morales Carrillo

[Jmorales18@uc.edu.ve](mailto:jmorales18@uc.edu.ve)

protadeomorales@gmail.com

[https:// orcid.org/0000-8079-5610](https://orcid.org/0000-8079-5610)

Universidad de Carabobo

Facultad de Ciencias de la Educación

Seminario Arquidiocesano de Valencia “Nuestra Señora del Socorro”

Valencia estado Carabobo

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 12/03/2024
Arbitraje/Sent to peers: 15/03/2024
Aprobación/Approved: 01/04/2024
Publicado/Published: 01/09/2024

Resumen

Este estudio explora la experiencia humana y su significado en el contexto del conocimiento y la fenomenología. Kant conecta ‘fenomenología’ y ‘fenómeno’, estableciendo que este último es una representación basada en la percepción humana. Hegel analiza la interacción sujeto-objeto, incorporando elementos dialécticos. Comte y Bunge abogan por un enfoque científico basado en la observación y la experimentación desde una perspectiva “especular”, lo dado y lo percibido. Husserl introduce la reducción fenomenológica para entender la naturaleza subjetiva de la experiencia. Heidegger destaca la relación existencial entre el ser humano y el mundo fenoménico. El análisis invita a reflexionar sobre la percepción y comprensión de la realidad, influyendo en nuestra visión particular del mundo y de nosotros mismos.

Palabras clave: Fenomenología, Fenómeno, Realidad, Conciencia, Manifestación.

Abstrac

This study explores the human experience and its significance within the realms of knowledge and phenomenology. Kant establishes a link between ‘phenomenology’ and ‘phenomenon’, asserting the latter as a representation based on human perception. Hegel delves into the subject-object interaction, integrating dialectical elements. Comte and Bunge advocate for a scientific approach grounded in observation and experimentation from a “specular” perspective, encompassing both the given and the perceived. Husserl introduces phenomenological reduction to grasp the subjective nature of experience. Heidegger emphasizes the existential relationship between human beings and the phenomenal world. This analysis invites reflection on the perception and comprehension of reality, shaping our particular worldview and self-understanding.

Keywords: Phenomenology, Phenomenon, Reality, Consciousness, Manifestation.

Author’s translation.

Introducción

Contemporáneamente hay un debatir continuo y recursivo sobre investigación, metodologías y análisis paradigmáticos, especialmente en las ciencias humanas y en la educación. A través de estos, se busca dar cuenta de la realidad, lo real, lo objetivo, el fenómeno, los datos y las evidencias necesarias para generar información y luego producir conocimiento. Este último puede ser obtenido por demostración, comparación, develación, mostración o cualquier otra denominación utilizada por el investigador, de acuerdo con su perspectiva paradigmática, para proclamar el conocimiento desarrollado fruto de la acción metodológica empleada y su respectiva teorización.

Debido a muchas significaciones controversiales; en ese particular, el punto de partida es el término *fenómeno* el cual contiene múltiples significaciones: lo que aparece, se manifiesta, devela, otras veces asumido como dato, lo dado, evidencia, hecho. Sin embargo, para otros es suceso, acontecimiento, proceso de develación. Este debate se viene dando desde Parménides (520 a.C - 420 a.C) citado por Goñi (2002): “*el ser es lo que es, algo que permanece*”, tomando como punto fundamental el principio de identidad $A = A$, el ser es y el no ser, no es. Inmediatamente está el planteamiento de Heráclito (544 a.C - 470 a.C), lo que permanece es el movimiento y, de acuerdo con Goñi (op. Cit.), introduce un concepto fundamental de la filosofía el Logos (λόγος) cuyo significado varía: decir, explicar, mostrar... mostrar lo que es, pero en movimiento, dynamis, *todo fluye* (πάντα ῥεῖ).

Desde esta dualidad, aparentemente irreconciliable en un principio, se ha ido desarrollando la historia del conocimiento y de la ciencia como tal. No obstante, hoy día, con las perspectivas de complejidad y paradigmas emergentes, hay un consenso de encuentro y diálogo. Con estas consideraciones, el presente estudio busca evaluar y analizar el punto de partida del conocimiento en concatenación con diferentes metodologías y perspectivas paradigmáticas, especialmente en cuanto al significado y uso de términos como fenomenología y fenómeno. No se trata de establecer diferencias y debilidades, sino de analizar, a través de algunos autores como Immanuel Kant, Georg Friedrich Hegel, Augusto Comte, Mario Bunge, Edmund Husserl y Martin Heidegger, los significados e interpretaciones de dichas palabras. Teniendo presente que, hay elementos comunes, pero también particularidades desde cada autor y su forma de comprender el objeto o realidad frente a sí.

Para ello, iniciemos con una definición planteada por Colomer (1990) con base en la perspectiva de Husserl:

La fenomenología (del griego φαινόμενον = lo que se muestra) es ante todo un método que consiste en describir lo inmediatamente dado en la conciencia. Los fenómenos cuyo estudio es el objeto de la fenomenología, no debe entenderse en sentido subjetivista de Kant, como si detrás del fenómeno se agazapase la cosa, ni en sentido positivista de Comte y de Taine como simples hechos de experiencia, sino en el sentido de lo inmediatamente dado a la conciencia. La fenomenología quiere dar la palabra a las cosas mismas. (p. 356)

De acuerdo con lo anterior, esta referencia es planteada desde la perspectiva filosófica contemporánea; sin embargo, no es posible descartar o dejar a un lado pensamientos en torno a la fenomenología como tal pues, hay puntos de vista diferentes donde cada autor desea mostrar cómo el sujeto, percibe y hace para sí el fenómeno que será el punto central de la discusión en cuestión y en tal sentido da su respuesta de conocimiento en función de la realidad en cuestión.

En esta forma se inicia el recorrido intentando establecer las distintas perspectivas del tema teniendo presente entonces que la fenomenología es un movimiento filosófico surgido durante el siglo XX, cuyo origen etimo-

lógico es *'phainómenon'*, (en griego, 'aparición, manifestación') y 'logos' ('ciencia, conocimiento') desde la cual se intenta investigar mediante descripciones cómo lo advierten las personas y cuál es su experiencia.

Fenómeno, perspectiva de Immanuel Kant

Immanuel Kant (1724 - 1804) figura entre los pioneros en utilizar el término "fenómeno". Según él, los fenómenos son construcciones mentales manifiestas de manera evidente y captadas por el sujeto. Las mismas, están mediadas por nuestras facultades cognitivas siendo el resultado de la interacción entre la realidad sensible y las estructuras "a priori" de la mente, como las categorías y las formas de intuición (Kant, 1976). En esta perspectiva, la dimensión fenoménica del objeto se revela de manera manifiesta, siendo accesible a la percepción y comprensión del sujeto a través de la intuición sensible espacio – tiempo. Esta dimensión permite la organización y ordenación de los fenómenos, dando paso a su entendimiento y conceptualización mediante las categorías (Kant, 1976). Así, los fenómenos se presentan como manifestaciones evidentes captadas por el sujeto a través de sus sentidos y comprender mediante las estructuras conceptuales de la mente.

Kant distingue entre el mundo fenoménico, que representa la realidad, tal como la percibimos, y el mundo neumónico o la realidad en sí misma, independiente de nuestra percepción. Para este autor, el proceso de conocimiento se origina en la experiencia sensorial donde la sensibilidad permite al sujeto percibir los objetos a través de los sentidos. No obstante, según Kant (Op. Cit.), la experiencia va más allá de la mera percepción; el entendimiento organiza y estructura la información sensorial mediante las categorías del entendimiento, otorgando forma y coherencia a la experiencia sensible. En este proceso, el sujeto no solo percibe el objeto que actúa como fuente de excitación de los sentidos, sino participa también activamente al intuir y categorizar. Así, los fenómenos resultan de la interacción entre la realidad sensible y las estructuras a priori de la mente, generando conocimiento a través de la síntesis entre lo percibido mediante los sentidos y las estructuras conceptuales del entendimiento.

De acuerdo con Carassai (2004) para Kant:

El fenómeno no es apariencia sino aparición, pura manifestación y eso significa que muestra todo lo que es. Continúa aclarando que: No vivimos en el mundo ilusorio. No habitamos un mundo aparente, sino que uno que aparece a nuestra constitución subjetiva. Lo que aparece es designado por Kant como fenómeno (p. 7).

Ciertamente, el proceso de conocimiento, concebido como la acción misma de conocer, presenta una inherente complejidad; razón por la cual, Kant (Op. Cit) propone el rol activo desempeñado por el sujeto en dicho proceso. Según él, el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de categorización denominado "entendimiento". De acuerdo con esto, el fenómeno, en esta perspectiva, representa la manifestación aparentemente desordenada del objeto, siendo una especie de revelación intuida por el sujeto de manera sensitiva en el espacio-tiempo (Kant, Op. Cit). Al respecto, Heidegger (1998) destaca que, según Kant, los fenómenos son "*los objetos de intuición empírica*" (p.53) mostrados en la intuición. A pesar de la postura de Kant acerca de la intencionalidad del sujeto en el acto de conocer, implica una actividad más que una simple recepción, el fenómeno se presenta como una emanación caótica del objeto.

Esta situación problemática surge cuando Kant (op. Cit.) sostiene la imposibilidad de conocer el "noúmeno", es decir, la cosa en sí misma, más allá de su apariencia fenoménica o representación. En cierto sentido, esto podría reflejar la influencia de Aristóteles (2007, p. 160) y su significado de sustancia, donde ésta se refiere a la realidad concreta y tangible de algo. De acuerdo con Aristóteles (Op. Cit), la sustancia se origina en la *physis* (naturaleza) y se define a través de cuatro causas: material, formal, eficiente y final. Esta perspectiva de la sustancia, según Aristóteles, implica que el conocimiento se origina en la percepción de entidades concretas, perceptibles y pensables en sí mismas, y no solo como atributos de un sujeto.

De esta manera se nota la influencia del Aristóteles (2007) frente al significado de sustancia (*οὐσία*, ousía) al plantear que:

La sustancia se refiere a la realidad concreta y tangible de algo, como los cuerpos simples, los animales y los seres divinos que tienen cuerpo. La sustancia no es un atributo de un sujeto, sino que es el sujeto de otros seres. La sustancia es la causa intrínseca de la existencia de seres que no se refiere a un sujeto, como el alma en el caso de los seres animados. La esencia del objeto es su sustancia misma, y la palabra sustancia tiene dos acepciones: puede designar el último sujeto, el que no es atributo de ningún ser, o el ser determinado pero independiente del sujeto, es decir, la forma y figura de cada ser. (p. 160)

Esta configuración conlleva dos significados fundamentales: primera, la sustancia se define como lo real y concreto, poseyendo un carácter de existencialidad y primacía inherente en ser objetivo. Es decir, se trata de lo auténtico, con una ubicación específica en el espacio-tiempo, representando un objeto autónomo e independiente del yo (sujeto) que está en proceso de conocimiento. Según Aristóteles (Op. Cit.), la sustancia se origina en la physis (naturaleza) y se define a través de cuatro causas: material, formal, eficiente y final, tal como lo aclara Ramis (2008, p. 127): “*son realidades concretas, perceptibles y pensables en sí mismas. Su esencia consiste en ser en sí y no en otro. Son las que conocemos con el nombre de sustancias. Todos los nombres sustantivos, por lo general, representan la sustancia*”. Es por esto que, para Aristóteles, la primera categoría es *la sustancia* (ουσία), a partir de la cual, mediante un proceso de abstracción, el sujeto construye un concepto y concibe, generando así el conocimiento de la misma.

De acuerdo con Ramis (Op. Cit.):

Las sustancias se perciben intelectualmente como completas, pero su expresión depende de una economía signa que sólo puede asentarse en los accidentes. Lo primero que se percibe en las sustancias son los accidentes, los cuales emiten signos que, en el instante mismo de su aparición, nos transmiten la idea del sujeto en que se hallan inherentes (p. 127).

Segundo, se hace la distinción con la esencia, de acuerdo con lo referido por Aristóteles (Op. Cit.) la esencia es la sustancia misma, es la forma (μορφή), tiene el carácter de determinación, lo que es la sustancia, esto o aquello de la cosa. Todo ello se conjuga en Aristóteles, cuando manifiesta el significado de ser.

De regreso a Kant, en el contexto de la modernidad, la sustancia ya no se considera como la evidencia primaria de la manifestación de las cosas como el caso de Aristóteles (Op. Cit.), sino que es una forma a priori del entendimiento, una *categorización diferente*. En su enfoque, el objeto (no-yo) muestra, pero al mismo tiempo oculta: por un lado, está el fenómeno (lo emanado caóticamente por el objeto a formalizar por el sujeto y, por otro, el noumenon. Lo que haría la esencia, la realidad de la sustancia, es lo que reconocemos como noumenon, la realidad en sí: pero es algo al cual no es posible acceder mediante la intuición sensible del espacio-tiempo, al menos por esta vía de la razón. Lo único que queda al alcance son las manifestaciones, las cuales pueden ser caracterizadas por el entendimiento a través de las categorías, como formalidades del proceso de conocimiento. Kant (Op. Cit.) hace hincapié en la naturaleza aparente del fenómeno, el cual no revela lo que realmente es, siendo simplemente emanación y externalización de lo que es en sí mismo. Para Kant, la sustancia se refiere a la existencia de entidades persistente y perdurables que son base para nuestra experiencia.

En ese particular se puede inferir que, para Immanuel Kant, lo “evidente” se encuentra arraigado en el ámbito de lo fenoménico, donde se manifiestan los objetos y fenómenos como aparición perceptible a través de nuestros sentidos y generando categorización mediante la organización conceptual de nuestra mente. Lo evidente, según Kant (Op. Cit.), corresponde a aquello accesible a nuestra experiencia y percepción sensorial, lo que puede ser comprendido y caracterizado por el entendimiento humano. No obstante, es crucial subrayar que, para Kant, lo evidente, en términos fenoménicos, no revela la verdadera naturaleza o esencia intrínseca de las cosas pues, es una representación y la esencia denominada noumenon, trasciende los límites de la experiencia sensible permaneciendo inaccesible para la cognición humana, al menos por la vía de la razón. Así, lo evidente, dentro del marco kantiano, representa aquello que se presenta a nuestra percepción sensorial y puede ser comprendido dentro de los límites de la experiencia, pero no alcanza la esencia última de la realidad, la cual permanece velada en el reino inaccesible del noumenon.

En fin, la distinción entre fenómeno y noúmeno propuesta por Kant ha sido ampliamente debatida y estudiada, algunas críticas se centran en la aparente limitación del conocimiento humano impuesta por esta distinción. Por un lado, Kant argumenta que el noúmeno, la realidad en sí misma, es inaccesible para la cognición humana y solo podemos conocer los fenómenos, es decir, las manifestaciones de esa realidad tal como aparecen para nosotros.

Sin embargo, esta limitación plantea interrogantes sobre la validez y alcance del conocimiento humano. ¿Es realmente imposible conocer la realidad en sí misma más allá de nuestras percepciones? ¿O es posible que haya formas alternativas de conocimiento que nos permitan acceder al noúmeno de alguna manera?

Algunos filósofos han sugerido que, si bien es cierto, nuestras percepciones están mediadas por nuestras facultades cognitivas, esto no necesariamente implica el estar completamente limitados a conocer solo los fenómenos. Por ejemplo, filósofos como Hegel han argumentado que la realidad en sí misma se revela a través del proceso dialéctico del pensamiento, donde las contradicciones inherentes en los fenómenos conducen inevitablemente a una comprensión más profunda de la realidad subyacente.

Fenómeno y fenomenología desde la perspectiva de Friedrich Hegel

Indudablemente, Friedrich Hegel (1770-1831) se erige como una figura prominente entre los filósofos de la modernidad. En este sentido, Verneaux (1996) lo resalta con perspicacia:

A los ojos de Marx, Hegel es el último filósofo, es el filósofo por antonomasia, pues resume la totalidad de los sistemas del pasado y conduce a la filosofía a su punto de perfección. Lo que queda después de él por hacer, no es continuar la filosofía intentando construir un nuevo sistema, sino “superar” la filosofía” (p. 9).

Teniendo presente lo anterior, el planteamiento hegeliano se estructura en torno a una tríada que abarca la “idea en sí misma”. Esta noción esencial refleja el principio subyacente que impulsa el proceso dialéctico aspirando a su plena realización a lo largo del devenir histórico con el pensamiento humano. Abarca desde lo más abstracto hasta lo más concreto manifestándose en diversas formas, como la naturaleza, la sociedad, el arte, la religión y la filosofía, según plantea Hegel (1973).

Pero, además, Hegel (1973) sostiene que la historia humana es el proceso a través del cual la “idea en sí misma” se realiza gradualmente, a medida que el espíritu absoluto se manifiesta en diversas formas, como la naturaleza, la sociedad, el arte, la religión y la filosofía. En tal sentido, cada período histórico representa un momento en este proceso de autorrealización, y cada fase dialéctica (tesis, antítesis, síntesis) es una etapa en la realización de la “idea en sí misma”. Al respecto Amerio (1969) esclarece este concepto al definir la idea en tres dimensiones:

La idea en sí misma, como el mundo de la pura lógica y de los conceptos; *la idea fuera de sí*, representando el mundo de la naturaleza y las cosas, donde la idea está presente pero inconsciente; y *la idea por sí misma*, delineando el mundo del espíritu y la conciencia, donde la idea se conoce, se reintegra a sí misma y adquiere plena consciencia (p. 378).

De esta manera, para el filósofo, la Fenomenología ocupará un papel central en el estudio y acercamiento a la realidad pues, la idea, asociada al ámbito del espíritu, parece estar inicialmente olvidada e inconsciente. Desde esta perspectiva, el autor se enfoca en analizar, evaluar y tomar conciencia de lo que se manifiesta en la conciencia y que esta última llega a conocer.

En sus obras, particularmente en “La Fenomenología del Espíritu” y “La Ciencia de la Lógica”, Hegel (1973, 1948) propone la Fenomenología como un estudio del desarrollo histórico de la conciencia y el espíritu humano. El método utilizado se basa en la dialéctica, la cual es un proceso donde la conciencia progresa a través de contradicciones, transitando desde la percepción sensorial hasta la autoconciencia. Inspirado en la filosofía de Heráclito, establece un proceso dialéctico de *tesis*, *antítesis* y *síntesis*, como tríada permanente que refleja la evolución y el devenir histórico como proceso para alcanzar el absoluto. Este método dialéctico sobrepasa las

aplicaciones estáticas a fenómenos sociales, ya que las proposiciones se convierten en antítesis, conduciendo a una nueva situación o etapa histórica.

De esta forma, Hegel sostiene que la Fenomenología del Espíritu describe el camino por el cual el espíritu alcanza el conocimiento absoluto y muestra cómo cada forma de saber trasciende hacia formas superiores. En este particular, Hegel (1973, p. 23) afirma: “*la fenomenología del espíritu no es más que una descripción del camino que recorre el espíritu hasta llegar al saber absoluto*” y además “*muestra cómo cada forma o figura del saber va más allá de sí misma y pasa a otra superior*” (Hegel, 1973, p. 29).

De acuerdo con los planteamientos anteriores surge, en consecuencia, la pregunta sobre los fenómenos. Para Hegel (Op. Cit.), los fenómenos son manifestaciones externas de un proceso más profundo de autorrevelación del Espíritu Absoluto. Incluidos en la naturaleza y la historia pues, son las formas mediante las cuales el espíritu se manifiesta y se revela a sí mismo. Paralelamente, Hegel (Op. Cit.) establece que la sustancia y el espíritu se relacionan dialécticamente en el proceso de desarrollo del absoluto. Pues, mientras la sustancia se refiere a la esencia fundamental que se manifiesta en diferentes formas fenoménicas, el espíritu se presenta como la fuerza vital que impulsa y supera las contradicciones de la sustancia, autodefiniéndose en distintos momentos históricos y culturales. Es así como el fenómeno no se limita simplemente a la apariencia de las cosas o a cómo se presentan a la percepción sensorial, como en el caso de Kant. En cambio, la Fenomenología del Espíritu es un estudio del desarrollo del conocimiento humano, especialmente del autoconocimiento, que describe la progresión dialéctica del espíritu en su evolución hacia una comprensión más profunda y completa de sí mismo y del mundo.

En consecuencia, Hegel (Op. Cit.) identifica al espíritu como el absoluto, una unidad entre sujeto y objeto, pensamiento y ser. En su concepción, el espíritu es el principio animador y con sentido de la realidad, manifestándose en diversas formas y niveles de desarrollo a través de la conciencia. Esta manifestación abarca la naturaleza, la historia, el arte, la religión y la filosofía, representando también el objetivo final de la fenomenología, como la ciencia de la experiencia de la conciencia frente a lo que se presenta.

Hegel (Op. Cit.) expone la relación dialéctica entre la sustancia y el espíritu en el desarrollo del absoluto. Mientras la sustancia alude a la esencia fundamental manifestada en diversas formas fenoménicas, el espíritu emerge como la fuerza vital que impulsa y supera las contradicciones inherentes a la sustancia, definiéndose a sí mismo en diferentes contextos históricos y culturales. En última instancia, Hegel (Op. Cit.) distingue la sustancia y el espíritu: mientras la sustancia es pasiva y mutable, el espíritu es activo y mutable. Asimismo, la sustancia se presenta como objetiva y abstracta, mientras el espíritu se manifiesta como subjetivo y concreto. A pesar de sus diferencias, ambos conceptos expresan la realidad del absoluto, manifestándose en momentos dialécticos de su desarrollo y formas de autorrevelación del absoluto.

Para Hegel (1973), la fenomenología es un estudio del desarrollo histórico de la conciencia y del espíritu humano, su método es la dialéctica planteada como proceso mediante el cual la conciencia progresa mediante contradicciones a través de diferentes etapas encaminadas desde la percepción sensorial hasta la autoconciencia. El autor tiene como fondo a Heráclito, el planteamiento desde contradicciones le lleva a establecer el proceso de Tesis, antítesis y síntesis. Tríada permanente, por lo cual cuando algunos han intentado aplicarla a los fenómenos sociales, la propia dialéctica los ha superado, pues llega el momento en cual, las propuestas se convierten en antítesis y deben dar paso a otra situación o etapa histórica. Según, Hegel (1973, p. 23): “*La fenomenología del espíritu no es más que una descripción del camino que recorre el espíritu hasta llegar al saber absoluto*” y además muestra cómo cada forma o figura del saber va más allá de sí misma y pasa a otra superior” (Op. Cit., p. 29).

Desde esta perspectiva, se plantean interrogantes acerca de la naturaleza los fenómenos. Para Hegel (Op. Cit.), estos constituyen manifestaciones exteriores epifánicas de un proceso más profundo de autorrevelación del Espíritu Absoluto. Inmersos en la trama de la naturaleza y la historia, los fenómenos representan las modalidades a través de las cuales el espíritu se manifiesta y se desvela a sí mismo.

Ahora bien, el fenómeno, según Hegel (Op. Cit.), no se limita simplemente a la apariencia de las cosas o a cómo se presentan a la percepción sensorial, como lo planteaba Kant. Más bien, la Fenomenología del Espíritu es un estudio del desarrollo del conocimiento humano, especialmente del autoconocimiento, en la cual se describe la progresión dialéctica del espíritu hacia una comprensión más profunda y completa de sí mismo y del mundo. Identificando Hegel (Op. Cit.) al espíritu como el absoluto, unidad entre sujeto y objeto, pensamiento y ser. En esta concepción, el espíritu es el principio animador y con sentido de la realidad, manifestándose en diversas formas y niveles de desarrollo a través de la conciencia abarcando la naturaleza, la historia, el arte, la religión y la filosofía y representando, al mismo tiempo, el objetivo final de la fenomenología dada como la ciencia de la experiencia de la conciencia ante lo que se presenta.

En última instancia, Hegel (Op. Cit.) distingue la sustancia y el espíritu: mientras la sustancia es pasiva y mutable, el espíritu es activo y mutable. Asimismo, la sustancia se presenta como objetiva y abstracta, mientras el espíritu se manifiesta como subjetivo y concreto. A pesar de sus diferencias, ambos conceptos expresan la realidad del absoluto, manifestándose en momentos dialécticos de su desarrollo y formas de autorrevelación del absoluto.

En fin, Hegel (1973) considera la fenomenología como un estudio del desarrollo histórico de la conciencia y del espíritu humano. Su método, la dialéctica, plantea un proceso donde la conciencia progresa mediante contradicciones a través de diferentes etapas desde la percepción sensorial hasta la autoconciencia. Inspirado por Heráclito, quien afirmaba que lo único constante es el cambio, Hegel utiliza la dialéctica para definir la relación entre el sujeto y el mundo, donde el tiempo es clave. En consecuencia, para Hegel, *“La fenomenología del espíritu es una ciencia que tiene por objeto mostrar cómo lo verdadero no sólo no se opone a lo fenoménico, sino que solo existe como fenómeno”* (Op. Cit., 31). Esto plantea la pregunta sobre la distinción entre fenómeno y lo fenoménico. En la filosofía de Hegel, el fenómeno es una manifestación externa de un proceso más profundo de autorrevelación del Espíritu Absoluto (Hegel, op. Ci.).

Por otro lado, lo fenoménico se refiere a la apariencia o manifestación de algo en la conciencia humana. En otras palabras, lo fenoménico es lo aparecido en la conciencia, mientras el fenómeno es una forma mediante la cual el espíritu se manifiesta y se revela a sí mismo. Es decir, para Hegel (op. Cit), los fenómenos son considerados como manifestaciones externas de un proceso más profundo de autorrevelación del Espíritu Absoluto. Según él, todos los fenómenos de la naturaleza y de la historia son formas en la cual el espíritu se manifiesta y se revela a sí mismo. La sustancia y el espíritu son dos conceptos relacionados dialécticamente en el proceso de desarrollo del absoluto. La primera se refiere a la esencia fundamental de algo manifiesta en diferentes formas fenoménicas. Por otro lado, el espíritu se refiere a la fuerza vital que impulsa y supera las contradicciones de la sustancia, autodefiniéndose en distintos momentos históricos y culturales.

De esta forma, el espíritu se reconoce como el absoluto, una unidad entre sujeto y objeto, pensamiento y ser. Hegel (Op. Cit) define al espíritu como el principio animador y con sentido de la realidad, manifestándose en diferentes formas y niveles de desarrollo a través de la conciencia. Pero, además, estableciendo diferencias entre la sustancia y el espíritu, la primera es pasiva y mutable, mientras el segundo es activo y mutable. Además, la sustancia es objetiva y abstracta, mientras el espíritu subjetivo y concreto. Por otro lado, algunas similitudes ser conceptos filosóficos que expresan la realidad del absoluto, momentos dialécticos en su desarrollo y formas de manifestación del absoluto.

Fenómeno y fenomenología desde la perspectiva Positivista: Augusto Comte, Mario Bunge y otros

El positivismo, iniciado abiertamente por Auguste Comte con su obra magna “Curso de Filosofía Positiva”, elaborada entre 1824 y 1842 (Verneraux, 1966, p. 71), asume como premisa la ciencia como sustituto de la fe, proponiendo así una nueva visión del conocimiento basada en la experiencia del empirismo, pero guiada por un método centrado en la observación y verificación, evitando con ello caer en el relativismo y el escepti-

cismo advertido por Kant. Esta perspectiva da importancia a la experimentación y repetición de la experiencia, con el soporte de las matemáticas como garantes del proceso.

El punto fundamental de estudio está centrado en el objeto, considerado como una entidad objetiva independiente del sujeto, constituyendo un “hecho” que se manifiesta plenamente y puede ser comprendido y explicado a través de leyes científicas fundamentadas en la observación, la experimentación y la verificación. Esta perspectiva encuentra respaldo en Wittgenstein (2007), quien resalta la importancia del lenguaje preciso en la descripción de estos “hechos”. Desde esta perspectiva paradigmática, los fenómenos pueden ser explicados mediante leyes derivadas de la observación y la experimentación, expresadas en un lenguaje científico claro y conciso.

Bajo esta postura, el conocimiento auténtico se caracteriza por ser, o bien un resultado posterior a la experiencia directa de los fenómenos, de sus propiedades y relaciones, o bien verdadero por definición, implicando ser analítico y tautológico según los principios de la lógica. En otras palabras, el positivismo sostiene que el conocimiento verdadero se obtiene a través de la observación y la experimentación, y se valida mediante la verificación empírica o la coherencia lógica.

Para Verneaux (1966): *“el positivismo es un empirismo, en el sentido de no admitir otra fuente de conocimiento que la experiencia... , la experiencia sensible externa”* (p. 75), esto no implica negar el actuar de la conciencia ni de la psique. Por el contrario, cuestiona el uso de la introspección como medio para generar ciencia teniendo como consecuencia:

Primero, porque la conciencia no existe como facultad espiritual: es orgánica y por lo tanto no puede reflexionar sobre sí misma. En segundo lugar, porque la única manera de conocer el espíritu es verle obrar en la ciencia: sus leyes. El conocimiento humano no va más allá del plano de los parámetros de los resultados obtenidos, de modo que a fin de cuentas la filosofía positiva es la verdadera, la única filosofía del espíritu. (Verneaux, 1966, p.75).

La situación problemática surge cuando se pregunta por el contenido de la manifestación, es decir, el sujeto conoce a través de la percepción sensorial en el fenómeno. Ahora bien, para Fazio y Gamarra (2002): *“La sensación constituye el fundamento último de nuestro conocimiento y proviene de causas desconocidas”* (p. 200). Esto implica que el sujeto percibe una relación causa-efecto, donde el fenómeno manifiesta al objeto y esto es captado por el sujeto, en una dinámica similar a una cámara fotográfica antigua la cual reflejaba de manera directa, planteada por Martínez (2016), define como *“modelo especular”*, insistiendo en el planteamiento mediante el cual fuera del sujeto hay una realidad totalmente hecha, plena y objetiva; el sujeto capta en su mente el reflejo de esta. En última instancia, se reduce un objeto dado, manifiesto como fenómeno, siendo percibido y representado por el sujeto.

Por otro lado, Mario Bunge (2007), amplía el concepto de fenómeno, pues este no sólo se refiere a hechos naturales observables, sino también a cualquier evento o proceso que pueda ser estudiado y analizado utilizando métodos científicos. Esto incluye tanto los fenómenos físicos como los sociales generando una perspectiva más amplia manteniendo la rigurosidad y la sistematicidad al estudiar fenómenos basados en conceptos claros y teorías bien definidas (Bunge, Op. Cit.).

Para Bunge (Op. Cit), es una propuesta en defensa del realismo, afirmando que las explicaciones genuinas invocan leyes causales de mecanismos directamente observables y no recurrir a una generalización empírica, por lo cual, en su opinión, la ciencia debe ser objetiva cuando se trate de fenómenos como los sentimientos y el miedo, dejando de lado ciertas perspectivas relativistas de moda.

Ahora, el Bunge (Op. Cit.) plantea otro elemento, llamado *“qualia”* de la siguiente forma:

Las propiedades fenoménicas o “sentimientos crudos” tales como el olor de la menta y el tacto de la piel amada, son rasgos de la experiencia sensorial. También se les llama *qualia*. Todos los organismos sensibles experimentan algún tipo de qualia, en tanto que las máquinas no lo poseen, ni siquiera los robots... Las cosas no sensibles solo poseen y detectan propiedades físicas (o químicas, biológicas o sociales). (p. 67).

Desde perspectiva más amplia del positivismo de Augusto Comte a Mario Bunge, es posible sintetizar:

1. Los fenómenos son eventos o procesos que ocurren en el mundo real y que pueden ser observados o medidos por algún medio. Pueden ser naturales o artificiales, físicos o mentales, simples o complejos y son objetos de estudio de la ciencia empírica.
2. Los hechos son afirmaciones verdaderas sobre los fenómenos, los cuales se basan en la evidencia empírica y la lógica. Estos pueden ser descriptivos o explicativos, singulares o generales, observables o teóricos. En fin, son productos de la investigación científica.
3. Los *qualia* son propiedades subjetivas e intrínsecas de las experiencias conscientes. Los *qualia* son difíciles de definir, medir y comunicar. Los *qualia* son objeto de estudio de la filosofía de la mente y la psicología. Bunge rechaza el dualismo y el antirrealismo que suelen asociarse con los *qualia* y propone una concepción materialista y realista de los mismos (Bunge, Op. Cit).
4. La noción de lo que era sustancia queda obsoleta.

Tras bastidores, se despliega una perspectiva innegable de la ciencia y sus avances a lo largo de la modernidad y el siglo XXI. En este escenario, no solo emergen conjeturas y refutaciones de principios establecidos, sino también se observa la aparición de callejones sin salida (Martínez, 1994) donde se entrelazan relaciones y procesos en una dinámica en constante evolución.

Con base en ello Bunge (Op. Cit.) establece que la noción de sustancia es obsoleta frente a una nueva perspectiva dinámica, especialmente en el estudio del microcosmos y la física cuántica, donde el elemento de sustancia, el soporte o materia ya no es compatible con los planteamientos anteriores en la historia.

El punto clave y objetivo, el objeto se manifiesta como fenómeno que se percibe y es posible medirlo. Además, debe ser expresado de manera nítida, clara, precisa y concisa en el lenguaje. Ahora bien, según Carnap (1993):

Un lenguaje consta de un vocabulario y de una sintaxis, es decir, de un conjunto de palabras que poseen significado y reglas para la formación de proposiciones. Estas reglas indican cómo pueden construir proposiciones a partir de diversas especies de palabras. De acuerdo con esto hay dos géneros de pseudoproposiciones: aquellas que contienen una palabra a la que erróneamente se puso un significado o aquellas cuyas palabras constitutivas poseen significado, pero que por haber sido reunidas de un modo antisintáctico no constituyen una proposición con sentido (p. 67).

Recordemos por demás que para un positivista una proposición lógica es una expresión lingüística que puede ser verdadera o falsa y cuyo significado está determinado por su verificabilidad empírica. De esta forma, dentro de un lenguaje determinado como el de las ciencias: “una palabra posee un significado, se dice usualmente que designa un *concepto*; si esta significación es sólo aparente y en realidad no la posee, hablamos de pseudoconcepto (Carnap, op. Cit., p. 67).

Fenómeno y Fenomenología Edmund Husserl

Edmund Husserl (1859 – 1938) es reconocido en la historia por sus importantes contribuciones en el campo de la investigación. Es una figura de referencia en temas relacionados con la gnoseología y la epistemología, y especialmente en lo que respecta a las metodologías y métodos de investigación. Esto lo convierte en un punto de inflexión relevante al tratar temas relacionados con el fenómeno y la fenomenología. Además, su trabajo exige una revisión del término conciencia.

Aunque en la actualidad se ha adoptado la fenomenología desde la perspectiva de Husserl, como lo plantea Morales (2011), existe un debate en torno a su uso. Dependiendo de su significado, se insiste en una discusión que, a menudo, se aleja de la intencionalidad de Husserl y genera la pregunta de Gadamer: ¿Verdad o Método? Por lo tanto, es esencial recurrir a la definición de la fenomenología según Husserl (1949), quien la caracteriza como una ciencia esencialmente nueva, alejada del pensamiento natural, que busca comprender los fenómenos en todas sus posibles significaciones, estableciendo:

La Fenomenología pura, de la que aquí queremos buscar el camino, caracterizar la singular posición que ocupa entre las demás ciencias, es una ciencia esencialmente nueva, alejada del pensar natural. Se llama a sí misma ciencia de los fenómenos... La fenomenología se refiere a los fenómenos en todas las significaciones posibles; pero en una actitud totalmente distinta que modifica, en determinada forma todos los sentidos del término fenómeno que nos son familiares desde antiguo (p. 7).

Este planteamiento se ve reforzado cuando el autor introduce una actitud escéptica como punto de partida de la fenomenología. Sospecha que conduce a la famosa Epojé – Epokhe, el acto de poner entre paréntesis, insistiendo:

La fenomenología tiene por esencia que aspirar a ser filosofía “primera” y a ofrecer los medios a toda crítica de la razón que se deba hacer; y que, por ende, requiere prescindir lo más completamente posible de supuestos y el poseer una absoluta evidencia intelectual en la reflexión sobre sí misma. Su esencia propia es encarnar la más completa claridad sobre su propia esencia y, por ende, sobre los principios de su método (p. 146).

Estos dos incisos se relacionan en que ambos describen la naturaleza y el propósito de la fenomenología según Husserl. La fenomenología es una ciencia nueva la cual se aleja del pensamiento natural y busca comprender los fenómenos en todas sus posibles significaciones. Además, aspira a ser una filosofía “primera” y ofrecer los medios para toda crítica de la razón, prescindiendo lo más completamente posible de supuestos y poseyendo una absoluta evidencia intelectual en la reflexión sobre sí misma. Con lo cual la fenomenología que plantea Husserl implica según Funke (1987) una metafísica en cuestión, ello es clave pues trata de develar el ser, añadiendo:

La fenomenología se ocupa de los fenómenos *comunicables, legítimos*.

Del ser del ente, de la existencia en su existir sólo tiene noticia en la medida en que este ser, o esta existencia, se ha vuelto transparente, esto es, cuando el puro ser y existir han llegado a la conciencia (p.25).

Es bueno hacer una aclaratoria y tener en cuenta pues, Husserl estaba más interesado en describir y comprender cómo la conciencia se relaciona con los objetos de la experiencia que, en abordar la noción de sustancia en el sentido tradicional de la metafísica. Por ello no se plantea el problema de la sustancia sino lo dado ante la conciencia. Por ello en sus investigaciones cuando llega a la reducción eidética y trascendental, se enfoca más en cuanto describir el conocimiento producto de “reducción” y encontrarse frente a la cosa misma, es el fenómeno lo presentado ante la conciencia, entablando una relación mediante la cual ella da cuenta de ello.

De esta forma, la sustancia se relaciona con la esencia o el núcleo intencional de un objeto y no es sólo un sustrato material. Está vinculada a nuestras experiencias conscientes y a cómo interpretamos la realidad a través de la intencionalidad. Husserl se concentra en estudiar el fenómeno en sí mismo, buscando una comprensión directa que no esté influenciada por la mente o conceptos preexistentes. Según Funke (op. Cit.):

Husserl con su doctrina de la *abstracción ideadora*, que suele caracterizar de manera tan inexacta como *intuición de las esencias*, no pretendió mostrar un *camino regio a las mismas*... Esencias, formas esenciales, relaciones esenciales, son y siguen siendo correlatos de la conciencia que progresa trabajosamente y no tiene que ver nada con un mundo trascendental en el viejo sentido metafísico... La captación de esencias es más bien un trabajo de descripción y comparación, posible en el cambio de actitud (p. 26).

De acuerdo a lo anterior, es posible concluir que, para Husserl, los fenómenos son las manifestaciones directas de la conciencia que revelan su esencia y significado. Por ello con la fenomenología busca “des-velar” las estructuras y relaciones esenciales de los fenómenos tal y como se presentan en la conciencia desde la experiencia pura. Por ello impregna rigurosidad y establece momentos de “reducción” o epojé-epokhe, el cual no significa eliminación sino un entre paréntesis () el cual permite la evaluación de lo manifiesto por el fenómeno ante la conciencia hasta llega a lo esencial, lo que es, el ser. Estos procesos son; Reducción filosófica, eliminar el prejuicio. Reducción fenomenológica es advertir lo realmente manifiesto en el fenómeno que se advierte ante

mi conciencia y la reducción eidética, advertir, comprender y fundamentalmente describir lo inmediatamente dado en la conciencia.

El fenómeno es cualquier objeto o acontecimiento presentado ante la conciencia en su experiencia inmediata. Más allá de ser simplemente un objeto físico o un evento externo, el fenómeno incluye cualquier contenido de conciencia, ya sea perceptual, emocional o conceptual. Desde la perspectiva de Husserl, el fenómeno es lo que se manifiesta ante la conciencia, y su estudio implica una atención rigurosa a cómo se presenta y se experimenta en la conciencia misma, independientemente de cualquier supuesto o presupuesto externo. La fenomenología tiene por objetivo: llegar a la esencia pura de los fenómenos, lo cual implica una comprensión directa y desprovista de prejuicios o presupuestos externos. Esto se logra a través de la reducción fenomenológica, un método mediante el cual se suspende o “pone entre paréntesis” cualquier creencia o presupuesto, para centrarse exclusivamente en la experiencia fenomenal tal como se presenta en la conciencia

Fenómeno y Fenomenología en perspectiva de Heidegger

Martín Heidegger (1889-1976), filósofo alemán y figura destacada en el pensamiento del siglo XX, revolucionó la comprensión filosófica al proponer una reinterpretación radical de la metafísica particularmente de la ontología mediante la fenomenología y hermenéutica, otorgándole un enfoque trascendental. En contraposición a la corriente predominante de la filosofía que centraba la fenomenología en el estudio de la conciencia humana, Heidegger reorientó su atención hacia la cuestión fundamental del Ser (Seinsfrage), destacado en su obra magna Ser y Tiempo.

Aunque Heidegger no plantea de manera explícitamente la hermenéutica, su trabajo se una acción hermenéutica, parte de la fenomenología y, por ende, tiene implicaciones significativas en la discusión sobre fenomenología y fenómeno. Para Heidegger, el término “fenómeno” no se limita a simples objetos observables o eventos externos; más bien, los fenómenos se consideran manifestaciones que revelan algo más profundo, yendo más allá de su mera apariencia superficial. Se puede afirmar que es un término complejo, ya que, desde la perspectiva de los griegos, implica:

Lo que se muestra, lo automostrante, lo patente... sacar a la luz del día, poner en claridad... Aquello en que algo puede hacerse patente. Visible en sí mismo... son entonces la totalidad de lo que yace a la luz del día o que puede ser sacado a la luz. Lo que alguna vez lo griegos identificaron, pura y sencillamente como los entes (Heidegger, 1998, p 52).

El estudio se hace problemático pues afirma el autor que:

“el ente puede mostrarse desde sí mismo de diversas maneras, cada vez según la forma de acceso a él. Dándose incluso la posibilidad del ente se muestre como lo que él no es en sí mismo. En este mostrarse el ente “parece”... Semejante mostrarse lo llamaremos *parecer*... lo “aparente”, “la apariencia” (Heidegger, op cit., p. 52).

De manera que se pueden considerar dos perspectivas, lo dado y lo aparentemente dado, pero el autor continúa en su significatividad y uso estableciendo anomalías en cuanto a la significatividad del término estableciendo que: “*Fenómeno*”, como manifestación “de algo” no quiere decir, por consiguiente, mostrarse a sí mismo, sino el anunciarse de algo que no se muestra, por medio de algo que se muestra. Manifestarse es un no- mostrarse” (Heidegger, Op. Cit. P. 52). Esta consideración plantea la discusión sobre todo el debate de la representación, de la imagen que se crea en la conciencia y desde luego debe ser nuevamente interpretada por el sujeto cognoscente.

Para Heidegger, un fenómeno es aquello que se muestra o se hace presente (patente) ante nosotros, pero no es simplemente un objeto aislado o una entidad en sí misma. En lugar de eso, los fenómenos son medios a través de los cuales el Ser se revela y se hace comprensible para la existencia humana. Son manifestaciones que permiten acceder a una comprensión más profunda de la realidad y su relación con nuestra propia existencia (Heidegger, op. Cit).

En su obra maestra “Ser y Tiempo” (“Sein und Zeit”), Heidegger fundamentó su enfoque filosófico al proponer que la fenomenología debía sumergirse en la interrogante ontológica del propio Ser. Para él, el Ser no constituía simplemente un objeto de estudio, sino más bien el horizonte desde el cual todo lo existente halla su significado y esencia. Hizo hincapié en que el Ser se revela a través de los fenómenos, los cuales deben ser explorados no sólo como entidades aisladas, sino como manifestaciones que desvelan la estructura ontológica del Ser. En este sentido, Heidegger desarrolla una fenomenología existencial, focalizada en la comprensión del ser y la relación de los seres humanos con el mundo. Alejándose de la conciencia individual, centra su atención en la existencia auténtica y en la relación con el ser, plasmando esta idea en su singularidad individual.

Para analizar esa singularidad individual, Heidegger establece el término “*Dasein*” (ser-ahí), que representa la existencia humana en su totalidad, con todas sus posibilidades y limitaciones. Este concepto resalta la idea de que el ser humano está arrojado a la existencia, lanzado a un mundo que no ha elegido, pero que debe enfrentar y comprender. *Dasein* implica una comprensión más profunda de la existencia, considerando no solo su aspecto temporal, sino también su relación con el entorno, con los demás y consigo mismo. Heidegger explora las diversas dimensiones de la existencia humana a través del análisis fenomenológico, destacando la importancia de la autenticidad y la responsabilidad en la búsqueda de sentido y significado en la vida. En este sentido, la fenomenología existencial de Heidegger ofrece una perspectiva única y profunda sobre la naturaleza del ser humano y su relación con el mundo.

Conclusiones

Aunque cada autor tenía sus propias ideas y enfoques únicos, es posible identificar ciertas correlaciones generales en términos de crítica a la metafísica tradicional, énfasis en la experiencia y la conciencia, desarrollo de métodos de investigación y reconocimiento del contexto histórico. Estas conexiones nos permiten ver cómo las ideas de estos filósofos se entrelazan y se desarrollan a lo largo del tiempo, contribuyendo a una comprensión más amplia del fenómeno y la fenomenología en la historia de la filosofía.

De manera puntual se tienen:

1. Hay un énfasis en la experiencia y la conciencia, desde Kant a Heidegger, hay una primacía en la importancia de la experiencia y la conciencia en la comprensión del mundo. Todos estos filósofos reconocen que nuestra percepción y comprensión del mundo están mediadas por la conciencia y el estudio de esta relación es fundamental para entender la naturaleza de los fenómenos.
2. Crítica de la metafísica tradicional: Kant, Hegel y, en cierta medida, Husserl y Heidegger, cuestionaron las pretensiones de la metafísica tradicional para acceder a un conocimiento absoluto o trascendental. En su lugar, enfatizaron la importancia de estudiar los fenómenos tal como se presentan en la experiencia consciente, sin pretender ir más allá de lo que se puede conocer a través de esta.
3. Métodos de investigación rigurosos: Tanto Comte como Husserl abogaron por métodos de investigación rigurosos en sus respectivos campos. Comte promovió el método científico basado en la observación y la experimentación, mientras que Husserl desarrolló la reducción fenomenológica como un método para estudiar los fenómenos de manera desprovista de prejuicios y suposiciones.
4. Interés en la naturaleza de los fenómenos: Todos estos filósofos mostraron un interés en comprender la naturaleza de los fenómenos y cómo se manifiestan en la experiencia consciente. Si bien sus enfoques y conclusiones pueden diferir, todos ellos buscaron una comprensión más profunda de la realidad tal como se presenta ante nosotros.

A manera de cierre, a través de los aportes de filósofos como Kant, Comte, Bunge, Husserl y Heidegger, así como de otros pensadores, podemos entender el fenómeno como aquello que se manifiesta a la conciencia, ya sea en forma de experiencia sensorial, conceptual o emocional. La fenomenología, en tanto que disciplina, se encarga de estudiar estos fenómenos tal como se presentan en la experiencia humana, buscando comprender sus estructuras esenciales y su significado sin prejuicios ni presupuestos externos. Esta aproximación directa y

desprovista de sesgos tiene una gran importancia en la investigación, ya que permite profundizar en la comprensión de la experiencia humana en diversas disciplinas, desde la psicología hasta la sociología, enriqueciendo así nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos.©

José Tadeo Morales Carrillo. Doctor en Educación, Dr. Ciencias Administrativas y Gerenciales, Magister y Licenciado en Educación mención Matemáticas. Jubilado como Profesor Titular del Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, ha ocupado roles destacados como director de Postgrado, Coordinador del Doctorado en Educación y jefe de la Cátedra de Teoría del Conocimiento en la misma institución. Investigador en los ámbitos de Epistemología, Fenomenología y Hermenéutica. Profesor invitado en el Seminario Arquidiocesano de Valencia, en las asignaturas de: Lógica, Filosofía del Lenguaje y Síntesis Filosófica. Docente y conferencista en diversos programas de postgrado en distintas casas de estudios.

Referencia Bibliograficas

- Amerio, Franco (1965). *Historia de la Filosofía*. Central Catequística Salesiana. Madrid. España.
- Aristóteles (2007). *Metafísica*. Editorial Espasa Calpe. Madrid. España.
- Bunge, Mario (2007). *A la caza de la realidad. Controversias sobre el realismo*. Editorial Gedisa. Barcelona. España.
- Carassai, Sebastián (2004). *¿Una fenomenología en Kant?* VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-045/326.pdf>
- Carnap, Rudolf (1993). *La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje*. En el Positivismo Lógico. Editorial Fondo de la Cultura Económica. México.
- Fazio Mariano y Gamarra Daniel (2002). *Historia de la Filosofía III. Filosofía Moderna*. Editorial Palabra. Madrid. España.
- Funke, Gerhard (1987). *Fenomenología. ¿Metafísica o Método?* Editorial Monte Ávila. Caracas. Venezuela
- Goñi, Carlos (2002). *I. Historia de la Filosofía Antigua*. Editorial Palabra. Colección Albatros. Madrid. España.
- Hegel, Georg (1973). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de la Cultura Económica. Traducción Wenceslao Roces. México. México.
- Hegel, Georg (1948). *Ciencia de la Lógica*. Tomos I y II. Editorial Hachette. Buenos Aires. Argentina.
- Heidegger, Martín (1998). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria. Segunda Edición. Santiago de Chile.
- Kant, Immanuel (1976). *Crítica de la Razón Pura*. Octava Edición. Traducción José del Perojo. Editorial Lozada. Buenos Aires Argentina.
- Martínez, Miguel (2016). *El Conocimiento y la Ciencia en el Siglo XXI y sus Dificultades Estereognósticas*. Editorial Trillas. Caracas. Venezuela.
- Martínez, Miguel (1994). *Hacia un nuevo paradigma de la racionalidad*. Revista Anthropos. Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación. Los Teques. Venezuela.

- Morales, José Tadeo (2011). *Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación*. Revista Paradigma. UPEL- Maracay. Vol. 32, Nro. 2. Venezuela.
- Ramis M., Pompeyo (2007). *De las sustancias y sus determinaciones*. Revista Dikaiosyne. Nro. 21, Pp. 125 – 147. Mérida. Venezuela.
- Verneraux, Roger (1966). *Historia de la Filosofía Contemporánea*. Editorial Herder. Barcelona. España.
- Wittgenstein, Ludwig (2007). *Tractatus lógico-philosophicus*. Alianza Editorial. Madrid. España.

Emprendimiento enmarcado en los siete objetivos para acelerar el proceso de transformación

Entrepreneurship in the 7 Objectives to accelerate the Transformation Process

Marcel Alejandro Doubront

marceldoubront2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6764-2708>

Teléfono: + 0426 7214756

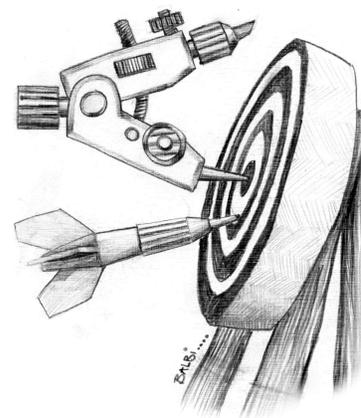
Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez"

Núcleo Ciudad Bolívar estado Bolívar

Universidad Latinoamericana y del Caribe

Anaco estado Anzoátegui

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 07/02/2024

Arbitraje/Sent to peers: 08/02/2024

Aprobación/Approved: 08/06/2024

Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

El emprendimiento es toda una alternativa de desarrollo desde la producción y comercialización para evolucionar económicamente en el cumplimiento de las demandas fisiológicas de cada sujeto social, pero, ante la coyuntura que vive el país como las sanciones que asedian la estabilidad nacional, amerita una resignificación del emprendimiento, donde trascienda al desarrollo colectivo edificando un nuevo sistema económico, que coadyuve al financiamiento y autofinanciamiento de los bienes y servicios nacionales, este ensayo parte metodológicamente de un análisis crítico de 7 postulados planteados por el presidente de la República Bolivariana de Venezuela en su discurso anual ante la Asamblea Nacional en el mes de Enero de 2024, que dará pie a la edificación de estrategias oportunas para la superación de las sanciones.

Palabras Claves: Emprendimiento, sanciones, Desarrollo Social, Desarrollo Económica, Venezuela.

Abstract

Entrepreneurship is any development alternative from production and marketing to evolve economically in compliance with the physiological demands of each social subject, but, given the situation that the country is experiencing such as the sanctions that besiege national stability, it merits a resignification of entrepreneurship, where it transcends collective development by building a new economic system, which contributes to the financing and self-financing of national goods and services, this essay is methodologically based on a critical analysis of 7 postulates raised by the president of the Bolivarian Republic of Venezuela in his annual speech before the National Assembly in the month of January 2024, which will give rise to the construction of appropriate strategies to overcome the sanctions.

Keywords: Entrepreneurship, Coercive Measures, Social Development, Economic Development, Venezuela.

Introducción

La coyuntura actual que vive la República Bolivariana de Venezuela amerita el desarrollo de un modelo económico, político y social, enmarcado en la democracia participativa y protagónica, sobre todo ante el evidente retorno de la profundización de las medidas coercitivas contra Venezuela como instrumento de conspiración de la estabilidad económica, política y social de las venezolanas y venezolanos donde, ante décadas de resistencia contra los ataques del imperio norteamericano, no se puede seguir con ingenuidades y creer en la buena intención de los malos, de allí, la necesidad de los poderes creativos del pueblo no sean actores de reparto sino que cumplan una labor esencial en la gestación de la Venezuela potencia, defendiendo el bien máspreciado que hemos conquistado después de 200 años como lo es la independencia nacional desde un desarrollo sustentable y sostenible, para Doubront (2019)

En el actual contexto en el que vive la sociedad venezolana, donde infunde una gran carencia de entendimiento y reconocimiento, muchos son los sujetos políticos, intelectuales, sociales que se enfocan en buscar culpables sobre los problemas que afronta la nación, que sus causas, consecuencias y la manera de cómo contrarrestarlos. (p.3)

En razón de ello, el emprendimiento juega un papel oportuno en esa democracia de paz, libertad, desarrollo sostenible, independencia y justicia social, que se plantea en el plan de la patria, testamento histórico del Comandante Chávez. Ante una posible divergencia de visiones entre el autor y el lector, es oportuno destacar que el emprendimiento, sobre todo desde una perspectiva estratégica y de desarrollo integral de la nación no se puede ni mirar, ni evaluar desde el simplismo, por el contrario, requiere de un profundo debate constructivo, ahora bien, ¿Qué entendemos por emprendimiento? Para Vallmitjana, (2014) es:

un mecanismo clave para el crecimiento económico y el desarrollo de la innovación de una región. La fundación de nuevas empresas va asociada a la generación de empleo, la creación de riqueza, el incremento de la competitividad y el desarrollo tecnológico. (p. 17)

Palabras más palabras menos, el emprendimiento visionado desde este momento histórico, (ya que es totalmente desconocido que en una ley, decreto o principio universal del respeto entre las naciones soberanas, exista la aplicación de sanciones económicas, diplomáticas, territoriales, entre otras, que atenten contra los derechos humanos de los más humildes para derrocar gobiernos) es toda innovación planificada, organizada y desarrollada por un sujeto o grupo de sujetos sociales, con la visión y misión de conquistar un proceso de desarrollo bien sea económico, intelectual, social.

No obstante, enmarcado desde el socialismo Bolivariano no puede gestarse desde una perspectiva particular sino que por el contrario, requiere de una planificación y acción hologramática donde las partes estén representadas en el todo y ese todo visiona la integración, participación y esfuerzo de las partes, en otros la suma de voluntades y conocimientos de los diversos actores de la sociedad (Universidades, Poder Popular, Empresa Privada, Gobierno) rompiendo así con la fragmentación social generada por la dolarización política que hoy lamentablemente resalta en la realidad venezolana

En ese orden de ideas, dicho emprendimiento sustentado en una dinámica hologramática, no puede estar deslastrado del debate y visión de carácter recursivo entendiendo, que “somos los productos de un proceso de reproducción que es anterior a nosotros. Pero, una vez que somos producidos, nos volvemos productores del proceso que va a continuar.” (Morín 1998: p.106) en el sentido, de que la suma de las partes sea más que el todo y se tenga muy presente, que para construir esa Venezuela potencia, independiente y antimperialista, amerita conocer de donde venimos y dónde estamos.

En tal sentido, ese emprendimiento Chavista y Bolivariano debe entender que no se trata de producir para el enriquecimiento material sino, la cimentación de la sostenibilidad de nuestro proceso de liberación nacional

desde el socialismo Bolivariano, aunque el gobierno en teoría esté mostrando un apoyo a las innovaciones y neoproducciones endógenas a través, de la reciente ley para el Emprendimiento, la creación del movimiento de emprendedores, o el otorgamiento de créditos, este debe responder a las necesidades de la nación, asumiendo las bases de nuestra soberanía, alimentaria, tecnológica, educativa, médica, y no, por dar un ejemplo, la masificación de bodegones o minimarkets.

Esto no puede darse ni de manera epidérmica ni mucho menos populista, por esta razón, el Presidente de la Republica Bolivariana de Venezuela Nicolás Maduro plantea 7 Objetivos para acelerar el proceso de transformación para el desarrollo integral de nuestra patria, haciendo un llamado a todos los sectores a debatir analizando los errores y las políticas que ya cumplieron su etapa estratégica, en ese orden de ideas de acuerdo al PSUV (2024) dicho proyecto surge:

con la finalidad de avanzar en el desarrollo del país hacia un nuevo modelo de bienestar, el presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Nicolás Maduro Moros, apuntó a la creación de las Siete Transformaciones (7T), cuyas bases ya han sido cimentadas por las 3R. Nets (S/P)

A continuación, se presenta un análisis reflexivo de estos 7 objetivos para acelerar el Proceso de Transformación desde la hermenéutica crítica “basada en una visión dialéctica de la realidad. Al fundar su posicionamiento epistemológico en la tradición del pensamiento dialéctico” (Miranda (2006; P.2) el cual, dicha postura difiere de los métodos tradicionalistas para entender el contexto, sino que, por el contrario, deja la puerta abierta a la gestación de un debate para el encuentro y la construcción de las nuevas y necesarias claves para la transformación de nuestro país.

Perspectivas del Emprendimiento desde 7 Objetivos para acelerar el Proceso de Transformación

En correspondencia con lo referido, como ya se mencionó en párrafos anteriores, se busca reflexionar cómo el emprendimiento juega un papel muy importante en la superación de la presente coyuntura país, aproximándonos a nuevos escenarios cargados de estabilidad socioeconómica dentro de esta sinergia con los 7 Objetivos planteados por el Presidente de la Republica Bolivariana de Venezuela de esta forma se presentan:

1. Economía: “apunta a la modernización de métodos y técnicas de producción para concretar la diversificación económica, inscrito en el nuevo modelo exportador.” (Maduro citado por PSUV 2024) Ahora bien, para poder llegar a ese punto, debemos fortalecer la producción y el mercado interno pero desde lo comunal, donde la mayoría de las marcas que encontremos en los anaqueles de los comercios en el sector, la parroquia y municipio, sea creaciones endógena que superen en cantidad y calidad a los productos importados, generando a su vez, nuevas fuentes de empleo directas e indirectas, coadyuvando a la concreción de esa seguridad social anheladas, de acuerdo a Doubront (2019)

En la actualidad, ante la configuración de un mundo globalizado, se hace necesaria la búsqueda de alternativas ante los desafíos económicos y sociales. A través del tiempo y la historia, tanto los medios como las relaciones de producción han ido variando, producto de los contextos en donde se vive. Como ejemplo se puede tomar la sociedad primitiva, la cual vivía de la recolección, la caza y el intercambio. Tiempo después, en la época colonial, las relaciones de intercambios fueron variando a través de la aparición del valor monetario lo que sin duda hizo que se desvirtuara el antiguo concepto de comunidad (p. 239)

De la misma manera, la tenencia de la producción y del capital, se convirtió en un significativo factor de poder contra las grandes mayorías para imponer su paradigma neoliberal, como ejemplo no podemos olvidar que cuando Lorenzo Mendoza (solo por nombrar a uno) encabezó la guerra económica contra Venezuela, la mayoría de los víveres que desaparecieron o que se acapararon fueron los de las empresas capitalistas como Polar, pero de igual forma, cuando escondieron la harina fue el propio pueblo que siendo oprimido se convirtió en libertador, haciendo harina de Maíz o de Yuca, dando frente a los implacables ataques contra el pueblo venezolano, de acuerdo a ello, Freire (1969) plantea

Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores (p. 26)

En ese sentido, al fortalecer la oferta de productos y servicios, tendremos la oportunidad de comercializar a nivel regional, nacional e internacional, es imperativo entender que la dinámica económica en este presente histórico, trasciende al ingreso o egreso monetario, es algo más que atiende las relaciones humanas y comunitarias, en tal sentido Doubront (2019) refiere que “el emprendimiento representa una alternativa ante los grandes desafíos globales, abarcando la creación de nuevos medios de producción, distribución y comercialización, hasta la de nuevos productores, empleados y productos, con una nueva geometría económica más humanizada” (p 240). Lo que sin duda hará apuntar a la modernización de métodos y técnicas de producción para concretar la diversificación económica.

Si somos capaces, de entender la integración de los diversos sectores menos favorecidos de que las grandes transformaciones vienen desde los cimientos y no desde las alturas, podemos forjar un socialismo que trascienda al discurso Zemelman (2006) al exponer: “Hoy en día volvemos a estar al frente de una intelectualidad que no ve la realidad, para la cual no existe esa realidad” (P.26), de allí la multidisciplinaria social creará, un símbolo signifiante para emancipar esa economía de paz, libertad, y justicia social desde el emprendimiento.

2. Independencia: “Plena expansión de la doctrina bolivariana y sus dimensiones políticas, científicas, culturales, educativas y tecnológicas, ante las amenazas que ciñen contra Venezuela”. (Maduro citado por PSUV 2024) ¿Qué Nos permite el emprendimiento Bolivariano? El emprendimiento Bolivariano permite la cimentación de una independencia económica y anticolonizadora dónde la producción comunal, regional, y nacional fomenten un robusto sistema productivo y económico, antagónico a la barbarie capitalista dónde la ley del mercado y la explotación del hombre por el hombre sea la mayor contradicción filosófica.

El Plan de la Patria 2013-2019 en su primer Objetivo: “Defender, expandir y consolidar el bien más preciado que hemos reconquistado después de 200 años: la Independencia Nacional” lo referido, hace referencia a la necesaria consolidación de la independencia desde un conjunto de objetivos estratégicos hoy vigentes que integran lo político, lo económico, lo educativo, cultural, humano, social, en ese sentido, el Plan de la Patria 2013-2019, Contempla la necesidad de:

garantizar la continuidad del proceso revolucionario, (...) Para ello, la unidad de los trabajadores y trabajadoras, pequeños y medianos productores y productoras del campo y la ciudad, así como demás sectores sociales del pueblo, es condición indispensable. Asimismo, se plantea preservar la soberanía sobre nuestros recursos petroleros en particular, y naturales en general. Lo anterior, a su vez, habrá de traducirse en la capacidad fortalecida para manejar soberanamente el ingreso nacional. Lograr la soberanía alimentaria, desencadenando nuestro potencial agroproductivo. (p.4)

Por esta razón, es oportuno tener presente que la soberanía y que la independencia nacional, no refiere solamente a las relaciones de respeto y reconocimiento entre otros países o hacer respetar nuestro patrimonio territorial y cultural tal como afirma la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en su Artículo 130: “Los venezolanos y venezolanas tienen el deber de honrar y defender a la patria, sus símbolos y, valores culturales, resguardar y proteger la soberanía, la nacionalidad, la integridad territorial, la autodeterminación y los intereses de la Nación.” Así como, apostar a nuestro desarrollo endógeno, en la generación de una tecnología propia, Que sirva para consumir lo que produzcamos, en una perspectiva y prospectiva propia de desarrollo, así como de prosperidad, sin tutelajes ni imposiciones extranjeras.

3. Paz, Seguridad, e Integridad Territorial: “Está orientada a perfeccionar el modelo de convivencia ciudadana, así como la garantía de la justicia, disfrute de los derechos humanos y defensa de la paz social y territorial, incluye así mismo la salvaguarda y desarrollo de la Guayana Esequiba” (Maduro citado por PSUV 2024) es oportuno destacar, que cuando se hace referencia del emprendimiento Bolivariano, se trata, de profundizar en un modelo económico orientado en los mayores niveles de axiología revolucionaria dónde

se pueda desarrollar, una economía contraria a los pilares establecidos en el capitalismo, el cual contribuirá a edificar una ontología de autodeterminación integral de nuestro pueblo. Según El Troudi (2005) refiere

Rearme político ideológico que pasa por reflexionar y hacer balance crítico acerca de la labor emprendida; identificar las amenazas; conocer la diferencia entre un modelo de sociedad que explota y otro que libera; elaborar la estrategia; reconocer el terreno sobre el cual se opera; y sobre todo, sacar provecho del poder que otorga la organización y la participación popular. (P. 6)

En tal sentido, se hace imperativo entender, que la consecución de una sociedad de Paz, Seguridad, e Integridad Territorial, no se hace por decreto sino desde una construcción multidisciplinaria donde el debate edificador no solo de ideas, sino de conciencia, auspicien el engranaje de una nueva y mejor sociedad en lo productivo, lo comercial, lo económico, lo social, permitiendo así, una nueva dinámica de elaboración de bienes y servicios, pero además, una estabilidad política que permita vencer las medidas coercitivas unilaterales contra el país. De esta forma consolidar, el fortalecimiento de un clima de paz nacional donde la capacidad de respuesta a nuestras necesidades no afecte la demanda fisiológica, y la conformación de un Estado federal y descentralizado en el que, no solo se masifiquen los medios de producción, sino las relaciones de producción entre los estados, en teste orden de ideas, Zemelman (2006) plantea:

En la medida que somos capaces de cuestionarnos frente al conocimiento asimilado, seremos capaces de percibir la anomalía, ya que a la inversa, al no percibir la anomalía no podemos plantear preguntas nuevas por lo tanto no podemos avanzar en el plano del conocimiento. (P.65)

En razón de ello, la construcción planteada pasa por un gran debate nacional donde todos somos necesarios, el emprendimiento Chavista, Bolivariano, Revolucionario, no es una edificación fragmentada sino integrada, requiere de una participación que no proviene de las altas esferas del poder, sino desde los cimientos, donde el poder popular, no sea un actor de reparto sino ocupe papel protagónico. El Troudi, Harnecker y Bonilla (2005) afirman:

La participación no se decreta desde arriba. Implica un largo proceso de aprendizaje. Una lenta transformación cultural y, por lo tanto, sus frutos nunca se cosecharán de inmediato. Recordemos que en nuestro pueblo subyace aún una “cultura” de intermediación política, de la representación, del clientelismo, de profundas prácticas individualistas, heredadas de la IV República y del influjo perverso del neoliberalismo, presente en casi todas las relaciones humanas. (p.8)

En tal sentido, el encuentro multi y transdisciplinario debe ser una gran escuela de conciencia no solamente para alcanzar, sino para transformar en Pro del fortalecimiento de la Paz, la Seguridad, y la Integridad Territorial, produciendo el alimento que consumimos, la materia prima y la tecnología que necesitamos, de tal manera que, el desarrollo endógeno nos puede hacer libres del intento de colonización Morroista norteamericano en la Republica Bolivariana de Venezuela.

Es oportuno destacar, que desde hace más de década y media se viene profundizando sostenidamente una guerra de IV Generación la cual, desde la manipulación mediática sumada a otros ataques psicológicos como las medidas coercitivas unilaterales (Sanciones económicas y diplomáticas) que influyen en la disminución del cubrimiento de las necesidades fisiológicas para generar en el sujeto un alto sentimiento de inseguridad, que va en detrimento de las relaciones interpersonales diluyendo de la misma manera la autoestima e imposibilitando la autorrealización, han tomado una influencia significativa en la realidad social la cual incluye, no solo el ecosistema económico, alimenticio, salud, sino un condicionante nunca antes visto en el país como los altos niveles de migración venezolana, Rivas (2013) refiere

No olvidemos que el fin de esta particular guerra es alienar nuestra conciencia para neutralizarnos y dominarnos mediante la insemnación del miedo, la defensa de una democracia estandarizada, la falsa dignificación de los derechos humanos, el rescate de una libertad que los venezolanos ya poseemos y el ofrecimiento de una salvación externa proveniente siempre de los países del norte; nunca la discusión tendrá como escenario autónomo los países en conflicto. (P.43)

Por esta razón, el emprendimiento desde a dimensión Chavista Bolivariana, no se puede ver como un desarrollo individual de riqueza económica sino, desde una cosmovisión (Económica, Política, Productiva, Seguridad) para el fortalecimiento integral de la Paz, la Seguridad, y la Integridad Territorial.

4. Social: “Acelerar la recuperación del Estado de bienestar, las misiones y grandes misiones, en una estrategia que al mismo tiempo afiance los valores del socialismo.” (Maduro citado por PSUV 2024) Claramente las misiones y grandes misiones, se convirtieron en el gran aliado no solo del Gobierno, sino del pueblo venezolano en cuanto a los altos niveles de exclusión y miseria heredados de la IV República, sin embargo, ¿Cómo generar un sistema de financiamiento a las misiones y grandes misiones? Según Rufino (2019) expone: “un emprendimiento da independencia. Una persona que posee un emprendimiento propio no depende de jefes ni horarios ya que trabaja de manera particular”.

En tal sentido, si desde las misiones se creara una Misión para la formación del Emprendedor, permitiría la creación de nuevas empresas que no solo generarían la gestación de empleos directos e indirectos, sino el pago de tributos, entre ellos un fondo para el financiamiento de las misiones y las grandes misiones. Afirma Petit (2007) que “Es necesario establecer la importancia de la cultura de innovación para impulsar el desarrollo desde los factores propios de la sociedad del conocimiento”. Es obligatorio recalcar, que la formación para el emprendimiento desde las misiones y grandes misiones tiene como principal objetivo el desarrollo integral de la nación y no la riqueza individual por encima de los derechos colectivos.

Aunque los emprendedores, busca desde la creación de un negocio o empresa superar los desafíos económicos que enfrenta, este no puede ser antagónico a la creación de una alternativa para superar la guerra sistemática contra la república donde se profundiza el sabotaje económico y productivo, es necesario recalcar que:

El emprendimiento ha tenido un innegable reconocimiento y trascendencia en las sociedades contemporáneas, dada su importancia en el desarrollo económico y social de las regiones, sin embargo, en los procesos de enseñanza a nivel mundial se han orientado de manera privilegiada a la creación de riqueza a partir de la generación de empresas e ideas de negocio, al margen de un proceso de formación donde se desarrolle mediante la creatividad, el trabajo en equipo, el planteamiento o la solución de problemas por parte de las personas (Del Valle, Meriño & Martínez, 2018, p. 117).

Aunque en Noviembre de 2021 el Gobierno Nacional refirió la creación del Motor Numero 18, representando al Emprendimiento, con la visión de poner a disposición del emprendedor, formación y apoyo para el desarrollo de sus iniciativas, esto se ha cumplido de manera muy tímida, quedando lamentablemente ante la opinión pública en el olvido, en consecuencia debe nacer del debate popular, La Misión Emprendimiento, que busque y apoye al emprendedor desde los mas profundo del pueblo, para que este trascienda de la posición de oprimido a liberador. Esta Misión debe tener como Principios fundamentales la Captación, Formación, Financiamiento, Posicionamiento y Seguimiento de las emancipaciones productivas desde una superestructura social y no desde organizaciones coyunturales.

5. Política: “avanzar en la consolidación de la democracia directa con ética a través de un profundo proceso de repolitización” (Maduro citado por PSUV 2024). Una de las banderas del pensamiento Chavista es la Democracia participativa y protagónica, lo que hace al pueblo protagonista de su proceso de emancipación y liberación, por esta razón, la repolitización debe estar orientada en vencer la hegemónica cultura capitalista que durante más de 500 años sigue explotado al pueblo, por esta razón, no hay otra opción, que empoderar al pueblo no solo con recursos materiales y financieros sino técnicos, intelectuales e ideológicos para que el pueblo salve al pueblo.

Para esto, desde el emprendimiento Bolivariano, no se puede ver como una estrategia fragmentada de las instituciones gubernamentales, el poder popular, y el mismo gobierno, por el contrario, como ya se hizo referencia en párrafos anteriores responde a una estrategia hologramática donde el todo esté en las partes y las partes estén en el todo, de allí una estrategia sistemática donde:

a. **Poder Popular:** Encargado de la captación, desde un diagnóstico participativo comunitario, donde no solo busque los productores sino las necesidades productivas

- b. **INCES:** como instituto de capacitación educativa socialista que además juega un rol significativo en la formación de talento humano en el ámbito industrial y comercial, luego de la captación por parte del poder popular, de los productores endógenos, el INCES estará encargado de la formación técnica para el fortalecimiento de la acción productiva, para generar un resultado desde los mayores niveles de calidad y desarrollo permanente pero además pertinente. .
- c. **Las Universidades:** su papel es fundamental en la formación administrativa y financiera, ya que si los emprendedores desconocen no solo los procesos de planificación, organización, dirección y control pero además de la gestión financiera, dicha aspiración de desarrollo planteada desde los párrafos anteriores moriría al nacer
- d. **Gobierno:** luego de la captación, formación Ideológica, técnica y administrativa del Emprendedor, vienen dos aspectos necesarios, el financiamiento y la distribución productiva, es de entender, que no se hace referencia a un emprendimiento disgregado del plan de desarrollo nacional sino, una alianza estratégica y comprometida en nuestro proceso de liberación nacional.

6. Ecológica: “destinado a sumar acciones para combatir la crisis climática, promover consciencia y proteger al pueblo del impacto ambiental, así como salvaguardar la amazonía y las reservas naturales de la voracidad del capitalismo”. (Maduro citado por PSUV 2024) En tal sentido, si analizamos la incidencia de las empresas capitalistas en el impacto ambiental, los resultados serían más alarmantes de lo que pensamos de acuerdo a lo referido, por el Diario La República (2022) expone sobre la cantidad de agua utilizada por la empresa Coca-Cola donde preocupantemente afirma:

en 2004 utilizó **283.000 millones de litros de agua** y esta cantidad coincide con la que daría de beber a todo el mundo durante diez años. O, lo que es más importante, habría dado agua durante 47 días al año a todas las personas que no tienen agua potable. (s/p)

En tal sentido, uno de los aspectos más importante a resaltar es el nivel de conciencia en la praxis productiva del emprendedor, en correspondencia con la eficiente administración de los recursos naturales, las empresas capitalistas en su intención de ganar-ganar a toda costa, no miden los impactos de sus acciones, en cambio al hablar de un emprendimiento Bolivariano no solo generaríamos empleos indirectos ante el impulso para la creación de una tecnología y materia prima endógena, sino que al generar una producción comunitaria, se promovería la agricultura urbana, el aprovechamiento de las tierras productivas para la creación de alimentos, medicinas o productos derivados de la agricultura consciente.

7. Inserción y liderazgo de Venezuela en la nueva configuración mundial: “se plantea la reconstrucción de la integración latinoamericana y caribeña, fortalecer los BRICS y avanzar en alianzas estratégicas con países emergentes para contribuir con el nacimiento del mundo multipolar y pluricéntrico.” (Maduro citado por PSUV 2024) Las experiencias que se pueden generar de este planteamiento no solo permitirán promover una alternativa para el desarrollo nacional sino, que dicho ejemplo pudiera generar un cimiento de descolonización de las empresas transnacionales que hegemonizan la economía y el modo de vivir de los pobladores obligando a consumir sus productos que no solo son dañinos para la vida humana sino también para el medio ambiente.

Es de reflexionar, mientras millones de compatriotas de nuestra patria grande desde México hasta la Patagonia viven la incertidumbre del modelo capitalista, el cual genera explotación y humillación a la clase obrera sobre todo a los más desfavorecidos económicamente, el socialismo Bolivariano presenta una alternativa de integración y de vida, no solo nacional, sino también latinoamericano. De acuerdo a ello, es tiempo de que la espada de Bolívar, Alfaro, San Martín, Sandino, libere nuevamente a nuestra América a través de sus hijos.

Por esta razón es necesario confirmar, que el socialismo no es una opción, por el contrario, es la opción, sin embargo, dicho proceso no puede ser especulativo o improvisado, requiere de un emprendedor formado ideológicamente para la configuración de una comunidad latinoamericana y caribeña como fuente de descolonización imperial en lo productivo y comercial. De acuerdo a Doubront (2019) citando a García (2013),

la ideología de la enseñanza de la historia regional está parcelada para solamente conocer la historia de manera segmentada, memorística y no en todas las vertientes a que esta nos podría mostrar y desde luego la generación de nuevas didácticas para la enseñanza de la historia regional en sentido que no sea solo para el conocimiento local sino para trascender hacia la historia regional latinoamericana y mantener así la unidad dentro del continente (p.51)

Al plantearse la reconstrucción de la integración latinoamericana y caribeña, fortalecer en el avance en alianzas estratégicas con países emergentes para contribuir con el nacimiento del mundo multipolar y pluricéntrico, propicias son las palabras de nuestro padre Libertador, al manifestar la necesidad de la integración de las naciones que resisten ineludiblemente en defender y lograr su independencia y autodeterminación, refiriendo:

Yo soy de sentir que mientras no centralicemos nuestros gobiernos americanos, los enemigos obtendrán las más completas ventajas; seremos indefectiblemente envueltos en los horrores de las disensiones civiles, y conquistados vilipendiosamente por ese puñado de bandidos que infestan nuestras comarcas (Bolívar 1812, P.2).

A modo de Conclusión

La presente reflexión, que toma como referencia el plan estratégico presentado por el Presidente de la República Bolivariana de Venezuela Nicolás Maduro Moros en el mes de enero de 2024 titulado como Los 7 objetivos que encaminarán a Venezuela en una transformación de desarrollo y bienestar, la edifica una neopercepción sobre “El Emprendimiento enmarcado en los 7 Objetivos para acelerar el Proceso de Transformación” mucho se hace referencia sobre el emprendimiento pero ante la necesidad de generar una nueva dinámica productiva y comercial desde Venezuela para el mundo, este no puede caer en el modismo sino, en un constructor de liberación nacional tanto por los ataques recibidos como las medidas coercitivas unilaterales, como en la necesidad de forjar la Venezuela Potencia.

Otro aspecto fundamental referido en estas cuartillas, es la necesidad de la cimentación de un pensamiento, descolonizado, que valore nuestra etimología como puente para la reflexión y el entendimiento de donde estamos, el porque de este momento histórico y los medios para transformarlo, es decir una nueva era, que hable de nosotros y que no vea al norte cuando hay tanta potencialidad en el sur, que hable como nosotros y no como las recetas que definieron la manera de ser y hacer del sujeto, que edifique nuestro camino haciendo camino al andar, con errores y aciertos pero nuestro, poniendo por delante al país y sus integrantes o como bien refiriera el biólogo chileno Humberto Maturana busca “encontrarnos en la diversidad y construir un mundo mejor”

Para muchos, y es muy comprensible ante el exceso de minimalismo en algunas estructuras del Estado, poner en el centro del debate el abandono de muchas políticas de gobierno producto de la cultura de la improvisación ante la falta de una formación de cuadros emergentes, la corrupción, la ineficiencia, temas que están presente en los debates de los revolucionarios, pero aunque este ensayo no busca hacer un borrón y cuenta nueva y por el contrario, en muchos de los párrafos habla del debate recursivo, de la misma manera, su intención es visionar el emprendimiento en el punto del debate como un tema tan oportuno como lo es la lucha contra la corrupción, la ineficiencia, el minimalismo, el nepotismo, la improvisación u otra crítica que se pueda tener.

Acá, se presenta una idea de una nueva y mejor sociedad que así como Ali Primera hablaba de buscar al Cura de Parroquia que conoce la realidad en carne propia y no al obispo que no la vive y que seguramente olvidó, quien escribe cree radicalmente que el pueblo debe salvar al pueblo en un rol participativo y protagónico asumiendo los medios de producción y comercialización para aportar significativamente a la soberanía integral de nuestra nación, mucho se habló del control obrero o de los créditos, y sabiendo que en gran porcentajes los resultados no fueron los esperados, también hay que destacar que carecieron de un proceso de formación, acompañamiento, seguimiento, por ello esta esperanza, por ello este planteamiento.

Por lo general, los artículos académicos se caracterizan por un lenguaje neutral u objetivo, pero, si realmente las universidades deben instituciones al servicio de la nación, su personal docente no debe escribir desde la fragmentación social, por el contrario, su observación de la realidad debe ser participante, la República Bolivariana de Venezuela se debate en dos opciones, el Monroe bajo su filosofía de que America debe ser para los norteamericanos y Bolívar cuya visión esta centrada en la integración y la autodeterminación de los pueblos, desde el Bolivarianismo se presenta esta reflexión que trae al Emprendimiento enmarcado en estos 7 objetivos para la transformación del país planteados por el Presidente de la Republica Nicolás Maduro Moros un instrumento para el debate que aspira la construcción de un mecanismo para la transformación de la Patria.

Puedo decir que estoy orgulloso de mi país y su gente, que es un honor ser venezolano, pero sobre todo contar dentro de un tiempo como superamos lo imposible y lo hicimos posible. (Doubront 2019 p. 11) “Disculpen las molestias, esto es una revolución. ©

Marcel Alejandro Doubront. Formación profesional: Doctor en Ciencias de la Educación Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), Magister en Gerencia Educativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Especialista en Planificación y Evaluación, Centro de Investigación Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela (CIPPSV), Licenciado en Educación Integral Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Experiencia laboral: Docente-Investigador de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Categoría Asistente), Docente e Investigador de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (Categoría Asistente). 2024.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional (2013) Ley Plan de la Patria. Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019 Publicado en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 6.118 Extraordinario, 4 de diciembre de 2013
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) N.º 5.908 Extraordinario del 19-02-2009.
- Del Valle, Y., Meriño, V. & Martínez, C. (2018). Emprendimiento sostenible: una opción para el crecimiento local. I+D Revista de Investigaciones vol. 11(1), 116-128
- Doubront (2019) Ensayo científico/ DESCOLONIZACIÓN DEL PENSAMIENTO ANTE LA INVASIÓN CONTRA CULTURAL EN VENEZUELA Revista Equidad Año 2 N o 3 enero-junio 2020
- Doubront M. (2019) La Andragogía y la Formación de Emprendedores en la UNESR Bolívar. Correspondencias & Análisis, 9, enero-junio 2019 ISSN: 2304-226 <http://ojs.correspondenciasy analisis.com/index.php/Journalcya/article/view/322/379>
- Doubront M. (2019) La pirámide de Maslow en el contexto sociopolítico del docente universitario en Venezuela Revista RIMARINA Revista de Ciencias Sociales y Humanidades <http://investigacion.utc.edu.ec/index.php/rimarina/article/view/558/725>
- El Troudi H., Harnecker M. y Bonilla L. (2005) Herramientas para la participación. Centro Internacional Miranda, <https://rebellion.org/docs/15385.pdf>
- Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo Veintiuno editores
- La República (2022) Coca Cola ¿Qué cantidad de agua se necesita para fabricar un litro de la gaseosa? <https://larepublica.pe/datos-lr/respuestas/2022/01/23/sabias-cuanta-agua-lleva-preparar-un-litro-de-coca-cola-evat>

- Miranda Guillermo (2006) Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. I-II, núm. 111-112, 2006, pp. 101-117 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica <https://www.redalyc.org/pdf/153/15311209.pdf>
- Morin Edgar (1998). Introducción al pensamiento complejo Editorial Gedisa
- PSUV (2024) En Claves | 7 objetivos encaminarán a Venezuela en una transformación de desarrollo y bienestar <http://www.psuv.org.ve/portada/claves-7-objetivos-encaminaran-a-venezuela-una-transformacion-desarrollo-y-bienestar/>
- Petit, E. (2007). Enterprising Innovative Management as a Catalyst for Economic Enterprise. Revista de Ciencias Sociales, 13(3), 495-506. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131595182007000300010&lng=es&tlng=en
- Raffino, M (2019). Concepto de emprendimiento. Recuperado de <https://concepto.de/emprendimiento>
- Rivas P. (2013) Guerra de IV Generación en Venezuela Mundo Universitario, N° 42, Vol XI (1),42-43, 2013 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37073/articulo9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vallmitjana, N. (2014). La actividad emprendedora de los graduados IQS (tesis doctoral). Universidad Ramón Llull, Barcelona, España
- Zemelman Hugo (2006). El Conocimiento como desafío Posible. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. México

Preparación del estudiante de Medicina para prevenir el pie diabético en pacientes con factores de riesgo, desde la atención primaria de salud. Sus Fundamentos teóricos



Medical student preparation to prevent the diabetic foot in patient with factors of risk, from the primary attention of health. Their theoretical foundations

José Luis Solís Licea

solislicea@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-4994-2851>

Teléfono de contacto: + 53 54178486

Hospital General Docente
"Dr. Ernesto Guevara de la Serna"
Universidad de Ciencias Médicas
Las Tunas, Cuba

Hernán Feria Avila

hernanferiavila@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1325-4256>

Teléfono de contacto: + 53 55619188

Universidad de Las Tunas
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Geografía
Provincia de Las Tunas, Cuba



Lisett Ponce de León Norniella

poncedeleonnorniella@gmail.com

<http://orcid.org/0009-0009-5412-2461>

Teléfono: + 53 54057603

Hospital General Docente
"Dr. Ernesto Guevara de la Serna"
Universidad de Ciencias Médicas
Las Tunas, Cuba

Recepción/Received: 20/05/2024
Arbitraje/Sent to peers: 02/05/2024
Aprobación/Approved: 07/06/2024
Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

La preparación del estudiante de Medicina para el ejercicio de su práctica preprofesional y profesional, requiere tener en cuenta el contexto comunitario, ese donde el paciente recibe sus primeras atenciones, esencialmente, con carácter preventivo. En este trabajo, sus autores sistematizan los fundamentos teóricos de la preparación del estudiante de Medicina para prevenir el pie diabético en pacientes con factores de riesgo, en la atención primaria de salud, desde dos dimensiones: general y especializada. En la primera de estas, se argumentan los aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos de dichos fundamentos; y en la segunda, los argumentos técnicos propios de la Didáctica Médica Superior.

Palabras clave: preparación, prevención, pie diabético, factores de riesgo, atención primaria de salud

Abstrac

Medical student preparation for the exercise of its practical pre-professional and professional, requires to keep in mind the community context, that where the patient receives their first attentions essentially, with preventive character. In this work, their authors systematize the theoretical foundations of the medical student preparation to prevent the diabetic foot in patient with factors of risk, from the primary attention of health, from two dimensions: general and specialized. In the first of these, the philosophical, sociological, psychological and didactic aspects of this foundations are argued; and in the second, the technical arguments specific of the Higher Medical Didactics.

Keywords: preparation, prevention, diabetic foot, factors of risk, primary attention of health

Author's translation.

Introducción

Las universidades, y específicamente, las de Medicina deben preparar personal capacitado que responda a las demandas de la sociedad, y que den solución a las necesidades del momento histórico que se vive, en que la integración docente-asistencial-investigativa, el carácter científico de la docencia y la vinculación de la teoría con la práctica sean herramientas que caractericen su modo de actuación profesional (Calvis y González, 2023)

Desde esta lógica, Alegret (2005), indica que la política de la Educación Superior está dirigida también a dinamizar las transformaciones cualitativas en la docencia, la investigación y el postgrado, para responder a las crecientes demandas de una actuación competente y comprometida de los profesionales egresados, desde su preparación óptima en los órdenes teórico y práctico.

Consecuente con este punto de vista, la formación de los profesionales en las ciencias médicas cubanas tiene un enfoque científico y humanista y que los currículos contemplan las ciencias sociales y las específicas de la salud, el aprendizaje ético en la práctica social, así como el trabajo grupal atendido por tutores.

En este sentido se destaca la educación en el trabajo como aporte cubano a la formación profesional en la educación médica superior, al constituirse en una plataforma didáctica de integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo como soporte del proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos de las ciencias médicas, que se estructuran desde la traducción de los problemas de salud en problemas docentes para ser abordados desde el enfoque integrado de las ciencias.

La diabetes mellitus constituye un problema preocupante para los servicios de salud pública, y una de las enfermedades crónicas no trasmisibles más comunes. La Federación Internacional de Diabetes (FID) (2019) plantea que la misma presenta una prevalencia global en los adultos de 9,3 %. Además, pronostica una población diabética para el 2045, que superará los 700 000 000 de personas.

Actualmente sigue mostrando un crecimiento acelerado, motivado fundamentalmente por los malos hábitos alimenticios y la no práctica sistemática de ejercicios, lo cual la ha situado como una enfermedad no infectocontagiosa con alcance de pandemia mundial. En Cuba, la prevalencia de diabetes mellitus es de 66,9 %, según los datos del año 2020 reportados en el Anuario Estadístico de Salud cubano, con un franco predominio de la diabetes mellitus tipo 2 y, discretamente superior para el sexo femenino sobre el masculino, y las personas mayores de 60 años.

El pie diabético constituye una de las complicaciones más graves de la diabetes mellitus. La Organización Mundial de la Salud (2022), lo define como "... ulceración, infección y destrucción de los tejidos profundos, asociadas a la neuropatía y/o la enfermedad arterial periférica en las extremidades inferiores de las personas con diabetes" (p.1). Se trata de la principal causa de amputación no traumática. El 15 % de la población diabética, en algún momento de su vida, tendrá una úlcera de pie diabético. Ellos enfrentan tasas de más de 60 % de amputaciones mayores.

Todo lo anterior apunta, como un primer acercamiento, a la necesidad de fortalecer, desde el pregrado, el aprendizaje del estudiante de la carrera de Medicina, con vistas a disminuir esta devastadora complicación.

En tal sentido, en la Constitución de la República de Cuba, en su artículo 72, se refrenda que, la salud es un derecho de todas las personas, con lo cual, como prioridad, se responsabiliza con ella, al Estado, que debe garantizar, entre otros aspectos la calidad de los servicios de atención y desarrollar programas de prevención y educación. (Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019)

Lo explicado en el documento rector anterior se concreta, en el modelo del profesional de la carrera de Medicina, en tres de sus nueve objetivos generales. En los tres primeros, se plantean como aspiraciones: promover

acciones de salud que contribuyan a actitudes y prácticas saludables en la población; ejecutar acciones de prevención ante riesgos y enfermedades de la población, logrando cambios positivos en la salud individual, familiar, en la comunidad y el medio ambiente; y, garantizar una atención médica integral en el entorno familiar y comunitario, mediante la integración y aplicación del método clínico-epidemiológico-social.

También, en el referido modelo, se declara como rectora, dentro de las funciones principales del profesional de la Medicina, la atención médica integral, dentro de la cual se reconoce las necesidades de brindar atención médica integral y continua a personas, familias, grupos y colectivos, mediante acciones de promoción de salud la prevención de enfermedades; identificar factores de riesgo ambientales, coordinando y ejecutando acciones de acuerdo a la situación higiénico-epidemiológica en su radio de acción; y, caracterizar la salud individual y colectiva de su población mediante el Diagnóstico de la Situación de Salud de la comunidad, familias, grupos y colectivos.

Además, en el programa de la disciplina principal integradora de la carrera, Medicina General, plan de estudio E, se insiste en 22 oportunidades en la importancia de la educación en el trabajo, y, específicamente, en la atención primaria de salud, como uno de sus contextos, en 5 ocasiones.

Fundamentos teóricos generales

Por ser el artículo que aquí se presenta de naturaleza didáctica, es que, desde esta perspectiva se asume en la misma, la categoría preparación, en relación con el estudiante de Medicina, para la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos, en atención primaria de salud. Los argumentos para defenderla desde lo didáctico se exponen a continuación.

Preparación es un término amplio que denota una acción realizada o un efecto obtenido, a partir de una serie de acciones que son ejecutadas tomando en consideración dos elementos: conocimiento y capacidades. (Cuál es el significado de preparación, 2022). En este mismo documento se reconocen como sus principales características: ser anticipativa (permite que el sujeto se aproxime o logre los cambios deseados), ser implicativa de diversos procesos (análisis, síntesis e interpretación), estar sujeta a lapsos de tiempo y poseer dos significados (ser un estado: las condiciones viabilizaran un determinado suceso; ser una capacidad: la persona puede realizar una determinada labor).

En Diferencia entre preparación pedagógica y preparación didáctica (2023) también se sostiene que, la categoría preparación es una componente relevante en ambas áreas del conocimiento. Aquí se especifica que, en pedagogía, dicha categoría se identifica con la de formación, como proceso mediante el cual los docentes se alistan para ejercer la profesión.

La preparación didáctica, por otra parte, tiene como objetivo garantizar que la enseñanza sea efectiva y significativa, de modo que permita el logro de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes, a partir de una planificación cuidadosa de: los objetivos y contenidos de enseñanza aprendizaje, la selección de los métodos a utilizar y de los recursos didácticos más adecuados, así como, las formas de enseñar y evaluar.

En la RM 47/2022 (Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias) es recurrente, el empleo del término preparación (en 53 oportunidades). Se connota lo que, anteriormente se afirmó, en relación con el carácter amplio o genérico de estos términos. O sea, que, pueden verse lo mismo, desde el punto de vista formativo, integral o pedagógico, como en lo organizativo y procedimental didáctico. Este último sentido, se aprecia en los artículos que se comentan a continuación:

- En varios artículos se alude a la preparación metodológica de docentes y responsables de niveles organizativos del proceso docente educativo, en los cuales está presente, evidentemente, lo didáctico.
- La elevada preparación científica (junto a la pedagógica) deben caracterizar al coordinador del colectivo de carrera (art. 135.1). También, en varios artículos más se alude a ambas preparaciones.
- La intención del trabajo metodológico de preparación de la disciplina, de asegurar el perfeccionamiento continuo del proceso docente educativo de dicha disciplina en todos los tipos de curso (art. 142.1). Evidentemente, aquí está presente la naturaleza didáctica de dicha preparación.

- Desde la preparación de la disciplina, se debe orientar, desde el punto de vista didáctico, la preparación de las asignaturas que la integran (art. 142.3).
- Desde el trabajo docente-metodológico, como actividad de mejora continua del proceso docente educativo, su base fundamental es la preparación didáctica de los profesores, así como su experiencia acumulada (art. 168).

En consonancia con lo anterior, Arias y Tejada (2021) aseguran que, el conocimiento de los estudiantes de Medicina sobre la diabetes mellitus tipo 2 es relevante para asegurar una preparación adecuada para abordar esta compleja patología. También, Abreu et al. (2023) consideran que, en el nivel de preparación de estudiantes de años terminales de la carrera son fundamentales los conocimientos teóricos generales adquiridos, para el control de enfermedades en la comunidad.

De lo anterior se infiere que, preparar a un estudiante de Medicina para su aprendizaje, comprende los fundamentos y estrategias que los aceran a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de habilidades y a la formación de valores, teniendo en cuenta sus diferentes ritmos, estilos y características culturales. (Qué es la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, 2017)

Todos estos argumentos dan fe de que, por su consenso en las ciencias de la educación, la preparación es una categoría, y que la misma no se puede encasillar solo, ni en los pedagógicos en general, ni lo didáctico en particular.

En esta investigación, desde el punto de vista filosófico, se asume la dialéctica materialista y sus principios: de la objetividad, del desarrollo, la concatenación universal de los fenómenos y del carácter histórico concreto de estos últimos. La dialéctica, como ciencia de las leyes generales del movimiento y la evolución de la naturaleza, la sociedad humana y el pensamiento (Engels, 2003), permite comprender el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General, en la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos en atención primaria de salud, como expresión del desarrollo social, en general, y de las ciencias, en particular. (Hernández, 2019)

La evolución continua del conocimiento científico y, a partir de ello, la necesidad de ajustar la formación a tales avances, elementos que sirven de punto de partida y justifican la realización de la presente investigación, revelan la relatividad del conocimiento, en el sentido de la condicionalidad histórica de los límites de la aproximación a la verdad. (Lenin, 1975)

Los planes y programas de estudio se diseñan a partir de las necesidades sociales, presentes y futuras, siempre de carácter histórico concreto. Son una construcción teórica que busca expresarse en la práctica por medio del desempeño de los profesionales, una vez formados. Aquí aparece un punto de coincidencia con lo expresado por Engels (2003), al considerar que el pensamiento teórico de toda época es un producto histórico que asume un contenido distinto también, según las diferentes etapas.

Tal demanda de actualización continua de la formación de los profesionales de la salud, se aviene con el acelerado ritmo de avance de la ciencia. Es, al mismo tiempo, expresión de la contradicción entre la capacidad humana de conocimiento, internamente ilimitada, y su existencia real, limitada temporalmente, lo que se resuelve en la sucesión de generaciones, en el progreso indefinido. (Engels, 2003)

En definitiva, la evolución dialéctica en los planes y programas de estudio para las asignaturas de ciencias, como la Medicina, así como para cualquier área del saber y la actividad humanos, puede explicarse por la teoría marxista leninista del conocimiento, que enfoca su objeto también desde un punto de vista histórico, a partir de la búsqueda y generalización de sus orígenes y desarrollo, y el paso de la falta de conocimiento al conocimiento. (Lenin, 1975)

La necesidad de un proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General en la carrera de Medicina, para la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos en la atención primaria de salud, toma como fundamento, también, lo que expresara Lenin (1975), no se debe considerar jamás al conocien-

to como acabado e invariable: de ser cuando menos incompleto e inexacto, debe llegar a ser más completo y más exacto. Ello sirve de sustento de esta investigación.

El eterno requerimiento de conciliar los avances de la ciencia, las demandas sociales y los contenidos que se imparten, en este caso, en la carrera de Medicina, que es expresión del problema de investigación, había sido ya identificado por los padres de la filosofía y la pedagogía cubanas. Caballero (1999) declaró que:

Mientras los estudios de la Universidad no se reformen, no pueden reformarse los de las otras clases; mientras los unos y los otros no se reformen, no hay que esperar mejoras en ninguno de ellos; y mientras la Sociedad no adopte este proyecto, trate o insista en realizarlo, no se prometa adelantamiento. (p.187)

Se revela así, tempranamente en el contexto cubano, la relación entre necesidad social y educación, que será considerado más adelante desde su perspectiva didáctica: la relación de la escuela con la vida.

Lo anterior se conecta con la visión marxista del movimiento que, como atributo de la materia, abarca todos y cada uno de los cambios que se operan en el universo; movimiento en lo cuantitativo y en lo cualitativo. (Engels, 1980)

Si bien Lenin (1975) advirtió que la práctica debe ser el punto de vista primero y fundamental de la teoría del conocimiento, antes, en Cuba, Varela (2001) propuso la esencia del proceso del conocimiento: se aprende de lo conocido a lo desconocido. A similares conjeturas llegó Luz, quien, como se citó en Sánchez et al. (2003), adelantaba el eterno círculo de los conocimientos del hombre y la ley invariable de la razón humana: empezar por lo concreto para elevarse a lo abstracto; la práctica antes que la teoría, para después con el progreso de la ciencia ser fecundada de nuevo por la teoría.

Al acudir a la obra martiana, desde el punto de vista sociológico, con vistas a modificar las manifestaciones identificadas, se apela a: producir, crear y transformar para la plenitud espiritual y material humanas en bien de los otros (Arteaga, 2016). Los cambios que tienen lugar en el mundo, llevan a que la educación deba cambiar también (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura –Unesco-, 2015). Así lo dijo Martí (2011), en palabras de alto vuelo: “Al mundo nuevo corresponde la Universidad nueva (...). Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época (...). En tiempos científicos, universidad científica” (p. 228). La educación ha de adaptarse a los cambios sin dejar de transmitir el saber adquirido, para formar al hombre necesario para enfrentar los nuevos desafíos (Martínez y Guanche, 2009).

Hay, por tanto, una continuidad entre lo filosófico y lo sociológico como fundamentos de esta investigación, por lo que resulta relevante sistematizar otros aspectos esenciales de la relación individuo-sociedad. En tal sentido, Guevara (2011) calificó de estrecha unidad dialéctica la existente entre ellos, en el transcurso de una existencia doble, como ser único y como miembro de la comunidad.

De acuerdo con Blanco (2001), la educación, en su sentido amplio, constituye el mecanismo esencial para la socialización del individuo. El aprendizaje no debe ser simplemente un proceso individual (Unesco, 2015): como experiencia social, requiere aprender con los demás y a través de ellos, no solo por medio de conversaciones y debates. La disponibilidad y acceso a los servicios de salud, así como la formación de los profesionales que los proveerán, son parte de las experiencias socializadoras que pueden aportar a la conformación de lo personal.

La subjetividad, en opinión de González (2016), no se limita a procesos individuales, que definen al individuo en su condición de sujeto de la acción. La subjetividad es también, y, sobre todo, una cualidad de los procesos sociales y de sus diferentes formas de organización y manifestación. El carácter social del hombre solo puede ser asimilado en la gestión activa de este; solo en la participación directa en el proceso social del que se trate. (Blanco, 2001)

Reforzar la percepción individualizada del paciente, como de miembro de una comunidad, y cuya salud resultará de la interrelación de diversos factores biológicos, psicológicos y sociológicos, además de las influencias

ambientales, coadyuva al proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General, en la carrera de Medicina, para la prevención del pie diabético con factores de riesgos en atención primaria de salud.

La salud y la percepción de lo saludable también se enriquecen en el entorno educativo, y es uno de los ejes formativos del proceso enseñanza aprendizaje de la carrera de Medicina. Desde el punto de vista psicológico, se asume el enfoque histórico-cultural desarrollado por Vigotski (1995), por demostrar la naturaleza social y cultural del desarrollo de las funciones superiores. Su concepción de la relación temporal entre instrucción y desarrollo fue innovadora, al postular que la primera, dada en un área, puede transformar y reorganizar otras áreas del pensamiento.

En ese sentido, resulta de gran utilidad para el diagnóstico y la intervención en aras de fomentar y potenciar el desarrollo de los individuos, el concepto de zona de desarrollo próximo y el valor de la imitación en el aprendizaje (Vigotski, 1995). El proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General para la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos en atención primaria de salud, debe considerarse en el proceso enseñanza aprendizaje, tanto en el espacio áulico como fuera de este. Cabe mencionar, además, su concepto de situación social del desarrollo, que complementa la función de lo histórico y lo cultural en la formación y el desarrollo de la personalidad. (Vigotski, 1995)

Dos premisas se derivan de esta selección de los notables y numerosos aportes de Vigotski (1995), con aplicaciones en la formación y la educación y, por tanto, el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General en la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos en atención primaria de salud:

- Lo que el estudiante puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo.
- La instrucción marcha adelante del desarrollo y lo conduce, por lo que la educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado.

Para Addine et al. (2007), desde el punto de vista didáctico, el cambio es un proceso que pretende el mejoramiento de la educación, logrando su excelencia en correspondencia con las demandas de los escenarios globales, regionales y nacionales. Según cambia el escenario de la salud pública, debe modificarse, con urgencia y ciencia, el proceso enseñanza aprendizaje en Medicina.

A propósito del proceso enseñanza aprendizaje, se asume en esta investigación que, en tanto objeto de estudio de la Didáctica, es el proceso sistemático que deviene en accionar didáctico dirigido al desarrollo integral de la personalidad de los educandos. (Addine et al., 2007)

Al referido proceso se le reconocen, como principales rasgos, su carácter histórico-concreto, sistémico, desarrollador, procesal, planificado, organizado, científico, dirigido, consciente, activo, integrador, cualitativo, significativo, multilateral, dialéctico, legal y mediado, didácticamente, por la intercomunicación (Álvarez, 1999; Addine et al., 2007; Hernández, 2019).

Valcárcel y Díaz (2021) reconocen la valía de la definición de proceso enseñanza aprendizaje dada por Addine et al. (2007) para la carrera de Medicina, al tiempo que, junto a Salas et al. (2022), connotan la relevancia de principios esenciales de dicho proceso: carácter científico, carácter sistémico, vinculación de lo individual con lo colectivo y del estudio con el trabajo, en el contexto de la educación en el trabajo.

Para esa última categoría de educación en el trabajo, se asume la definición de Ilizástigui y Rodríguez (2010), quien la reconoce como la formación del estudiante de la carrera de Medicina, a partir de la práctica médica y social, complementada con actividades de estudio para la comprensión total de la sociedad, la filosofía que la sustenta y de la profesión o especialidad médica. En ella se concretan los principios de vinculación de la teoría con la práctica, del estudio y el trabajo, así como de la docencia, la asistencia y la investigación. (León, 2012)

En la didáctica médica cubana, ese proceso ha experimentado una evolución histórica que es expresión del desarrollo del sistema nacional de salud y de su extensión hacia la atención primaria.

Por su parte, Sánchez (2022) destaca que, en su evolución histórica, el proceso enseñanza aprendizaje en la carrera de Medicina, pasó de ser centrado en el profesor, orientado al diagnóstico y tratamiento de enferme-

dades, con predominio de métodos reproductivos y de la conferencia como tipo de clase, a la participación activa del estudiante por medio de la educación en el trabajo, orientado a la promoción de salud, y basado en la vinculación de las ciencias básicas con las clínicas, y de la atención primaria con la secundaria.

Igualmente, de un mayor énfasis en la instrucción se ha buscado fortalecer lo educativo y desarrollar valores, perfeccionar programas y declarar la Medicina General Integral como disciplina rectora, en correspondencia con los objetivos de formación del médico general integral básico (Brizuela y González, 2011). Sin embargo, no se han tratado, hasta el momento, el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General, en la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos en atención primaria de salud dentro del proceso enseñanza aprendizaje en la carrera de Medicina.

Entre los principios que articulan la didáctica general con la didáctica médica, se destacan, los cinco siguientes, sistematizados por autores como, Arteaga y Chávez (2000), R. S. Salas y A. Salas (2017):

- Integración docente-asistencial-investigativa. Su base integrativa son las universidades y otras instituciones docentes, asistenciales e investigativas.
- Carácter científico del proceso de enseñanza aprendizaje: es necesaria su actualización científica, en todos sus aspectos (filosófico, sociológico, psicológico, pedagógico, didáctico general y técnico especializado). La actualización que logre el docente, en cuanto a los últimos avances de la ciencia, los trasmite a sus estudiantes como contenidos esenciales, demostrando el vínculo de estos con la realidad social y su posible aplicación.
- Enfoque sistémico de las categorías didácticas: objetivo-contenido-método. De esta unidad depende la calidad de la respuesta que la universidad da a las exigencias de la sociedad.
- Vinculación de la teoría con la práctica: se concreta en la combinación del estudio y el trabajo en los servicios de salud y la comunidad.
- Educación en el trabajo: formación práctica (comunitaria y hospitalaria) del estudiante de la salud, sobre la base de lo aprendido en la docencia aúlica, lo que le permite profundizar y consolidar los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas, y los valores formados o reforzados, para su desempeño profesional. Es la expresión integrada de los principios de estudio-trabajo y de vinculación teoría-práctica, manifestados en la unidad docente-asistencial y la comunidad.

Entre las categorías de la Didáctica relacionadas con el proceso enseñanza aprendizaje, se encuentran el problema, el objetivo, el contenido, el método, las formas de organización y la evaluación, clasificadas como componentes no personales del proceso (Álvarez, 1999; Addine et al., 2007). Estos últimos autores resaltan las interacciones dialécticas entre los componentes personales del referido proceso: profesor, alumno, grupo y otros actores.

A partir de lo anterior, el problema, como situación contradictoria que se da en el objeto (Álvarez, 1999), establece el vínculo entre la realidad y el proceso enseñanza aprendizaje (Álvarez, 1999); tiene un origen social a partir de una necesidad, y una expresión en la práctica educativa, como problemas de la profesión. Como respuesta a la necesidad de un profesional de la salud que, para brindar una atención médica integral, incorpore a sus modos de actuación y funciones principales, definidos en el Modelo del Profesional. (Portal et al., 2019)

Para dar solución al problema, se establecen relaciones dialécticas entre los otros componentes del proceso, entre los que destaca la triada objetivo-contenido-método. El objetivo, calificado como categoría rectora (Álvarez, 1999; Addine et al., 2007), delimita al contenido y ordena estructuralmente al método; este último dinamiza el proceso para cumplir el objetivo por medio de la apropiación del contenido. Por su parte, la forma expresa la organización del proceso en el espacio y el tiempo, en tanto los medios complementan el método en la apropiación de los contenidos y la consecución de los objetivos. (Addine et al., 2007)

En el caso de la evaluación, tiene, entre otras, una función reguladora del proceso enseñanza aprendizaje, en tanto aporta evidencias del desarrollo de dicho proceso y conduce a la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad. (Addine et al., 2007)

En la presente investigación, la categoría contenida ocupa un lugar central. En su esencia, es la cultura que la humanidad ha ido acopiando en su desarrollo histórico-social, y el medio fundamental de la formación escolar (Álvarez, 1999). Como componente del proceso enseñanza aprendizaje, determina lo que debe apropiarse el estudiante para lograr el objetivo; por tanto, su naturaleza es social, y participa en el proceso de socialización del sujeto y en su individualización y como personalidad.

Sus componentes son los conocimientos, las habilidades y los valores, separados en el plano didáctico, pero unidos en la realidad del proceso enseñanza aprendizaje (Álvarez, 1999). Los conocimientos se refieren a teorías, conceptos, leyes, que reflejan el objeto y sus movimientos (Álvarez, 1999); así como, desde lo sensorial, con la información sobre las particularidades externas de los objetos y procesos naturales, sociales y del pensamiento, ya sean forma, tamaño, color o ubicación espacio-temporal.

De acuerdo con lo anterior, los conocimientos son la base sobre las que se forman y desarrollan las habilidades y los valores; a su vez, el saber hacer y la interacción entre las esferas cognoscitiva y afectiva-motivacional refuerzan la aprehensión de conocimientos (Addine et al., 2007). Tales consideraciones son tenidas en cuenta para la concepción didáctica de esta investigación.

Las habilidades son consideradas en su doble condición epistemológica: formación psicológica y subsistema del contenido. Este autor adopta la definición de Petrovsky (1985), para quien la habilidad es el dominio de un complejo sistema de acciones y operaciones psíquicas y prácticas necesarias para una regulación racional de la actividad con ayuda de conocimientos y hábitos. Solo es posible hablar de conocimientos en la medida en que los estudiantes puedan realizar determinadas acciones con ellos; se trata de la continuidad del saber en el saber hacer.

El contenido integra conocimientos, modos de pensar, actuar y sentir, y valores personales y sociales, cuya selección y secuenciación deben ser planificadas a partir de fuentes culturales, sociológicas y psicológicas, con el propósito de formar integralmente al estudiante (Álvarez, 1999). Todos deben ser tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General, para la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos en la atención primaria de salud.

Álvarez (1999) califica al contenido como multidimensional, cualidad para la que se asumen sus dimensiones instructiva y educativa. Por su parte, Addine et al. (2007) citan a Candau, al considerar la multidimensionalidad del proceso enseñanza aprendizaje, en sus perspectivas humana, técnica y político-social. Se asume como dimensión, la proyección de un objeto o atributo en una cierta dirección (Álvarez, 1999).

Se llama la atención, en relación con que, los referidos autores caracterizan tal proyección hacia lo externo, sin considerar la posibilidad de multiplicidad de dimensiones hacia el interior del objeto o componente.

El principio del carácter científico de la enseñanza expresa la necesidad de que en la selección de su contenido se incluyan los resultados del desarrollo de la ciencia y la técnica y, por consiguiente, no se dé cabida a conocimientos anticientíficos (Addine et al., 2007). Más que por la novedad del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General, para la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos en la atención primaria de salud.

Entre otras aproximaciones a tener en cuenta, de interés, del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General, para la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos en la atención primaria de salud por los estudiantes de la referida carrera, están:

- Las formas de organizarlo y estructurarlo deben posibilitar la identificación de los núcleos temáticos más generales esenciales del mismo y sus relaciones para favorecer su comprensión (Hernández, 2009).
- La labor educativa desde el contenido de las disciplinas o asignaturas constituye un elemento primordial de esta relación (Hernández, 2009).
- El aumento desmedido de los contenidos escolares ha producido un desajuste cada vez mayor entre lo que se enseña y lo que se aprende (Reyes, 2002).

Como alternativa al último punto, Cruz y Fuentes (2013) han alertado sobre la necesidad de mejorar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios. En este punto se coincide con Ramos et al. (2018), al considerar que la integración de contenidos, más que una forma de organizarlos, es una manera de concebir todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde una perspectiva curricular, debe tenerse en cuenta que el marco legal vigente en Cuba para la educación superior posibilita completar el plan de estudio, por medio de los currículos propio y optativo/electivo, a partir de los avances científico-tecnológicos de las ramas del saber relacionadas con el contenido de la carrera. (Ministerio de Educación Superior, 2022)

Las posibilidades de una educación humanista, de la formación de valores, de la consolidación de cimientos éticos y morales, de la génesis de una personalidad integral, son mayores y mejores con las interacciones sociales y en el entorno escolar. Por ello, la Unesco (2015) insiste en la necesidad de que el proceso enseñanza aprendizaje sea inclusivo, equitativo y responsable y no reproduzca desigualdades. Se trata de un aspecto que cobra particular relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General, para la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos en la atención primaria de salud.

Según Rodríguez (1985), las necesidades objetivas del desarrollo social demuestran que la ciencia no es simplemente un elemento de instrucción e ilustración, en lo individual ni en lo grupal, y no constituye únicamente una riqueza teórica sino, también y sobre todo, vale por sus aportes prácticos a la sociedad, como se abordó antes. Desde su dimensión teórica, el conocimiento es un elemento intrínseco del patrimonio común de la humanidad, y, ante la necesidad de un desarrollo sostenible en un mundo cada vez más interdependiente, la educación y el conocimiento deben considerarse bienes comunes mundiales. (Unesco, 2015)

De ahí que los beneficios que pueda aportar el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General, para la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos en la atención primaria de salud son más que meramente sanitarios evitando la complicación de mayor morbimortalidad de la diabetes mellitus, y ello justifica su implementación y la formación de los profesionales que la ejercerán. La ciencia, como fuerza social integral, en la unidad de todas sus ramas, y particularmente las de la Educación, permite una utilización que responda cabalmente a los intereses y valores esenciales del individuo y de toda la humanidad (Rodríguez, 1985), por lo que se convierte en un agente de socialización, a la vez emancipador y vinculante.

Como parte del proceso de individualización-socialización, y como dimensión o componente del contenido de la formación, no debe perderse de vista el lugar y la importancia de los valores. Para Rodríguez (1985), estos son la expresión concentrada de las relaciones sociales, si bien su expresión es individual en tanto determinaciones espirituales. Por tanto, como ha esbozado Hernández (2019), la educación de afectos, sentimientos y emociones puede aportar a desarrollar una educación personalizada.

La visión científica, humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo, que busque el bien común (Unesco, 2015). Los beneficios innegables, que aportara a la salud el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General, para la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgos en la atención primaria de salud, no deben ser postergados en su implementación en la práctica clínica, a partir de su integración al proceso enseñanza aprendizaje de la carrera de Medicina e, incluso, más ampliamente, a la cultura como producto social más general. Ello se corresponde con lo expresado por Álvarez (1999), el valor como componente del contenido genera en el estudiante una nueva cultura.

Aunque se reconoce la importancia de la responsabilidad ética y jurídica en el proceso enseñanza aprendizaje de la Medicina, planteada por García et al. (2020), no se coincide con este autor en limitarla solo a la aparición de un daño, sino que se considera que la misma es una, indivisible, presente en todo acto médico, y para la cual se forma al estudiante. En el caso del proceso enseñanza aprendizaje de la carrera de Medicina, los métodos clínico y epidemiológico son, a la vez, formas del método científico para las ciencias de la salud (Arteaga y Fernández, 2010), y un contenido transversal que debe ser aprehendido, desde la educación en el trabajo.

Si bien existen posiciones diversas sobre los componentes y etapas de los referidos métodos, en esta investigación se reconoce que comprenden la formulación del problema, la búsqueda de la información por el médico,

formular una o varias hipótesis diagnósticas, contrastación y comprobación de las mismas, y la toma de decisiones (Ilizástigui y Rodríguez, 2010; Mendoza, 2023).

También, son métodos de aprendizaje: el estudiante debe aprender qué son y cuáles son sus etapas, para luego aprender, por medio de ellos, otros contenidos médicos (Corona, 2010). Por ello, el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General, para la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgo en la atención primaria de salud, se deben tener en cuenta su integración a los métodos clínico y epidemiológico, como se abordará más adelante, en la concepción didáctica.

Fundamentos teóricos especializados

Entre los fundamentos técnicos especializados, relacionados con la didáctica médica, es necesario referirse a los siguientes: papel de la enseñanza aprendizaje de la Cirugía General, educación en el trabajo, atención primaria de salud, pie diabético, prevención del pie diabético y factores de riesgo.

Iglesias et al. (2002) aseguran que, el proceso enseñanza aprendizaje de la Cirugía General tiene como característica intrínseca, las limitaciones para integrar contenidos, mediante esencialidades del conocimiento teórico práctico, lo que dificulta el aprendizaje autónomo del estudiante y, en consecuencia, su desempeño eficiente en la actividad preprofesional.

Solís et al. (2005 y 2013) consideran que, las consultas externas que se ofrecen en el policlínico docente universitario, permiten a los estudiantes, específicamente los de cuarto año, lograr los objetivos semiotécnicos propuestos en el programa de la asignatura de Cirugía General, durante la rotación, en lo referente al examen físico, incluyendo las patologías angiológicas; que esta consulta los adiestra, además, en una relación médico-paciente que se ajusta a su perfil de egresado. Estas consultas, aseguran, dan crédito a la consulta externa para la sistematización por los estudiantes de lo aprendido en la asignatura Cirugía General.

Por otra parte, Silva et al. (2017) consideran que, en el aprendizaje del estudiante, en la asignatura Cirugía, el razonamiento clínico lineal y recursivo, constituye un elemento didáctico fundamental, al igual que la simulación, allí donde existan los recursos para su implementación.

Así mismo, Arribalza et al. (2021) sostienen que, en la Carrera de Medicina, la asignatura Cirugía desempeña un papel importante, toda vez que prepara al estudiante para su inserción en la atención primaria de salud, desde una perspectiva, incluso, de su posterior especialización. Afirman que, en este contexto, el estudiante está en contacto directo con el paciente, con lo que reafirma su vocación y dedicación, y ofrece la posibilidad de aplicar y capacitarse permanentemente en las nuevas tecnologías de la comunicación.

En cuanto a la educación en el trabajo, ya vista anteriormente como un principio de la didáctica médica, podría considerarse, además, como una forma organizativa de trabajo docente, particular de la didáctica médica, a partir de lo establecido al respecto, en la Resolución No. 47/2022 (Ministerio de Educación Superior, 2022), en la cual, podría considerarse que se integran, de las formas enumeradas en su artículo 270.1, junto a la práctica de estudio, la práctica laboral, el trabajo investigativo de los estudiantes y la autoperparación de los estudiantes.

La educación en el trabajo se considerada como la formación del estudiante de la carrera de Medicina, a partir de la práctica médica y social, complementada con actividades de estudio para la comprensión total de la sociedad, la filosofía que la sustenta y de la profesión o especialidad médica (Ilizástigui y Rodríguez, 2010). En ella se concreta el principio de vinculación de la docencia, la asistencia y la investigación. (León, 2012)

Martínez et al. (2020) asumen que, para la formación de la competencia prevención de complicaciones en pacientes con pie diabético, en estudiantes de Enfermería, la educación en el trabajo desempeña un rol fundamental, en sinergia con la docencia médica y la investigación. También Issa et al. (2021) opinan necesario que el médico realice un correcto examen físico para recomendar medidas como, el uso de plantillas o calzado adecuado, apoyado en otros profesionales y técnicos preparados para intervenir con estos pacientes. Medina

et al. (2023) sugieren, en cuanto a la prevención, el desarrollo de programas educativos con metodologías participativas.

Otra categoría técnico-especializada de carácter complejo es la atención primaria de salud. Esta se define como la asistencia sanitaria esencial, basada en métodos prácticos, científicamente fundados y socialmente aceptables, puesta al alcance de todos los individuos y familias de la comunidad, mediante su plena participación, y a un costo que la comunidad y el país puedan soportar, en todas y cada una de las etapas de su desarrollo, con un espíritu de autorresponsabilidad y autodeterminación (Organización Mundial de la Salud, 2022). Por tanto, dicha atención es parte integrante del Sistema Nacional de Salud y se constituye en función central y núcleo principal del desarrollo económico global de la comunidad.

El contenido médico esencial a tratar en esta investigación, desde la atención primaria de salud es el pie diabético, asumiéndose como tal, la infección, ulceración y/o destrucción de los tejidos profundos, relacionada con alteraciones neurológicas y distintos grados de arteriopatía en las extremidades inferiores. (Organización Mundial de la Salud, 2022)

Fernández (2022) asegura que el pie diabético la principal complicación en pacientes diagnosticados con diabetes mellitus; que las estadísticas internacionales demuestran que, el 20 % de hospitalizaciones de esos pacientes es por una ulceración.

Se considera como prevención del pie diabético, al conjunto de acciones y procedimientos realizados por el personal de la salud preparado al efecto o en fase de preparación, con el propósito de anticiparse al momento de contraer esta infección (Organización Mundial de la Salud, 2022). Fernández (2022) sugiere, para disminuir la presencia de ulceraciones, el autocuidado sobre los factores de riesgo, la higiene adecuada y cuidado de los pies.

Narváez et al. (2019) consideran que existe un adecuado nivel de conocimientos y prácticas adecuadas en la prevención del pie diabético, pero con cierto desapego a la adherencia terapéutica; por lo que se hace necesario continuar creando estrategias que permitan mayor conocimiento y motivación en el ejercicio de estas prácticas.

Por su parte, Hernández (2019), ofrece como resultado de un estudio realizado, la importancia de llevar por podólogos, a la práctica con los pacientes con diabetes mellitus, programas educativos para el cuidado integral de los pies. Ello impacta positivamente sobre los valores bioquímicos, dietéticos y nivel de conocimientos sobre el cuidado de los pies.

Fernández (2022) sostiene que, es esencial la participación del personal de Enfermería para una buena evolución de la diabetes mellitus y evitar complicaciones micro- y macrovasculares; que los pacientes adecuadamente informados evolucionan de su patología mejor que los no informados; que es necesario protocolizar los cuidados esenciales y las formas de prevención de la enfermedad con los pacientes; que es esencial que, desde la atención primaria, los profesionales de Enfermería tengan una comunicación estrecha con los pacientes y ofrezcan, desde el primer momento, los conocimientos básicos, acerca de la enfermedad, el autocuidado de pies y métodos de descarga de presiones.

Ese mismo autor (Fernández, 2022) considera que, el nivel de conocimientos sobre prevención y cuidados del pie diabético es bueno; sin embargo, la administración práctica de cuidados para la prevención de complicaciones de pie diabético, no alcanza niveles adecuados. En tal sentido, Medina et al. (2023) recomiendan aplicar programas educativos con metodologías participativas para lograr el autocuidado de los pies en pacientes diabéticos.

También autores como Quemba et al. (2021) ven en el autocuidado una vía importante para el mejoramiento de la enfermedad en pacientes con diabetes mellitus, para lo cual, opinan, se requiere de diferentes intervenciones educativas. Estos autores proponen, como acciones preventivas del pie diabético, las siguientes: llevar a cabo programas de educación del paciente; favorecer el uso de calzado de protección y plantillas moldeadas de material blando y ofrecer asistencia médica de conjunto con otros profesionales de la salud.

Otros autores como Navarro et al. (2022) aseguran que es posible reducir considerablemente la carga global de la enfermedad del pie diabético, mediante un tratamiento preventivo de los pacientes con riesgo de desarrollar una úlcera en el pie, y así disminuir las tasas de amputaciones. Recomiendan para ello el trabajo organizado de un equipo multidisciplinar que preste un cuidado integral del pie, ofreciendo información y educación a los pacientes, y haciendo evaluaciones periódicas para identificar al pie en riesgo, y así tratar de manera precoz los signos preulcerativos.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General, en relación con la prevención del pie diabético se centrará en esta investigación, en pacientes con factores de riesgo, entendiéndose como tal, al hecho o circunstancia que incrementa las probabilidades de que, un individuo sufra un determinado problema o contraiga una enfermedad. (Pérez y Gardey, 2021)

Como principales factores de riesgo la Organización Mundial de la Salud (2022), reconoce a: la neuropatía periférica, las deformidades en el pie, la enfermedad vascular periférica y los antecedentes de lesión, ulceración o amputación.

Como consejos para evitar el pie diabético, la Organización Mundial de la Salud (2022) ofrece los siguientes: el control riguroso de la glucosa, evitar fumar, la inspección diaria de los pies, el lavado y secado periódico con cuidado, la hidratación diaria, la visita sistemática al podólogo, el cortado de uñas con forma recta, la inspección del interior del calzado antes de ponérselo, el no andar descalzo y el no reutilizar calcetines sin previo lavado. También, Issa et al. (2021), recomiendan, dado el elevado porcentaje de pacientes con pie de riesgo, además del correcto examen físico, la toma de conductas por parte del médico tratante, como la indicación de plantillas o calzado adecuado.

Derivado de este estudio, se determina como carencia teórica de esta investigación, la insuficiente sistematización del enfoque teórico-práctico para la prevención del pie diabético en el contexto de la atención primaria de salud.

Conclusión

La precisión de los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Cirugía General en la carrera de Medicina, para la prevención del pie diabético en pacientes con factores de riesgo, en la atención primaria de salud, permitió realizar una sistematización epistemológica acerca de dicho tema, para ir consolidando un corpus teórico al respecto, requerido para el necesario desarrollo de conocimientos, habilidades y valores en dichos estudiantes, en tal sentido. Dicha sistematización permitió determinar como carencia teórica, la insuficiente sistematización del enfoque teórico-práctico para la prevención del pie diabético en el contexto de la atención primaria de salud.©

José Luis Solís Licea. Doctor en Medicina. Especialista II Grado Angiología y Cirugía Vascular. Jefe de Servicios de Angiología Hospital General Docente, Dr. Ernesto Guevara de la Serna y jefe de su Grupo Provincial. Profesor Auxiliar Universidad Ciencias Médicas, Las Tunas. Investigador Agregado. Máster en Longevidad Satisfactoria. Cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación. Ha participado en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales, y ha publicado artículos científicos en revistas de alto impacto, sobre pie diabético y Heberprot-P, fístulas arteriovenosas y aneurismas aórtico-abdominales.

Hernán Feria Avila. Licenciado en Educación, especialidad Geografía. Profesor Titular. Profesor Emérito. Diplomado en Informática. Especialista en Geografía Física. Máster en Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ha participado en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales, y publicado libros y artículos científicos en revistas de alto impacto, sobre habilidades cartográficas, tutoría doctoral, didáctica del Microsoft PowerPoint y Metodología de la Investigación. Ha dirigido y participado en varios proyectos de investigación, con resultados premiados. Árbitro de revistas electrónicas *Opuntia Brava*, *Didáctica y Educación* y *Monteverdía*.

Lisset Ponce de León Normiella. Doctora en Medicina. Máster en Urgencias Médicas. Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora Agregada. Especialista de Primer Grado en Neurocirugía. Profesora Titular, Universidad Ciencias Médicas, Las Tunas. Profesora Principal de Neurocirugía. Ha participado en varios proyectos de investigación, con el tema principal de la científicidad médica. Ha publicado numerosos artículos científicos relacionados con su especialidad y ha participado en varios eventos científicos nacionales e internacionales. Presidenta del Consejo Científico Provincial. Miembro del Tribunal Regional de Segundo Grado de Neurocirugía.

Referencias bibliográficas

- Abreu, G., González, J. A., Muñoz, R., Solar, L. A. & Marchena, J. J. (2023). La preparación del estudiante de Medicina para la eliminación de la tuberculosis. *Educación Médica Superior*, 27(1), 38-45. <http://scielo.sld.cu>
- Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M. & Fernández, S. (2007). *Didáctica: teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Alegret, F. (2005). *XXIV seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la educación superior*. La Habana.
- Álvarez, C. M. (1999). *La pedagogía como ciencia: epistemología de la educación*. Editorial Pueblo y Educación.
- Arias, P. & Tejada, F. (2021). *Nivel de conocimientos generales de diabetes mellitus en estudiantes de los dos últimos años, de la Facultad de Medicina* [Trabajo de fin de grado]. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Arribalzaga, E. B., Jacovella, P. F., Ferrante, M. S. & Algieri, R. D. (2021). Enseñanza virtual de Cirugía en el grado de Medicina durante la pandemia de COVID-19. *FEM*, 24(3), 125-131. www.fundacioneducacionmedica.org
- Arteaga, J. J. & Chávez, E. (2000). Integración docente-asistencial investigativa (IDAI). *Educ Med Super*, 14(2), 1-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000200008.
- Arteaga, J. J. & Fernández, J. A. (2010). El método clínico y el método científico. *Medisur*, 8(5).
- Arteaga, F. (2016). *La filosofía de la educación desde la obra martiana*. Editorial Académica Universitaria.
- Asamblea Nacional del Poder Popular (ANPP) (2019). GOC-2019-406-EX5. *Constitución de la República de Cuba*. Publicado en Gaceta Oficial de la República de Cuba, No. 5 (Extraordinaria), del 20 de abril. La Habana.
- Blanco, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. Editorial Pueblo y Educación.
- Brizuela, G. B. & González, C. M. (2011). Evolución histórica tendencial del proceso formativo del médico en Cuba desde 1959 hasta 2011. *MEDISAN*, 15(7), 992-1006.
- Caballero, J. A. (1999). *Obras*. Editorial Imagen Contemporánea

- Calvis, M. R. & González, V. (2023). Perfeccionamiento de la enseñanza médica universitaria en Cuba: baluarte significativo para las futuras generaciones. *Santiago* (160), ene.-abr.
- Corona L. A. (2010). El método clínico como contenido de aprendizaje en la carrera de Medicina. *Medisur*, 8(5).
- Cruz, S. & Fuentes, H. C. (2013). El diseño curricular de carreras universitarias en la concepción de la educación superior cubana. *Pedagogía Universitaria*, 7(3).
- Cuál es el significado de preparación. (2022). <https://www.google.com/search?q=definicion+de+preparaci%C3%B3n&coq=&aqs=chrome.0.35i39i362l8.1116427j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Diferencia entre preparación pedagógica y preparación didáctica. (2023). <https://play.google.com/store/apps/details?id=ai.chat.bot.aichat>
- Engels, F. (2003). *La revolución de la ciencia de Eugenio Dühring* (“Anti-Dühring”). <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/anti-duhring/index.htm>
- Fernández, M. M. (2022). *Nivel de conocimiento sobre prevención en Pie Diabético en pacientes diabéticos que acuden a Consulta Externa del Servicio de Endocrinología en una Institución Prestadora de Salud, Lima* [Tesis de Especialidad, Universidad Privada Norbert Wiener, Lima]. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/6086>
- García, M., Rodríguez, C. M., Izaguirre, R. C. y Espinosa, A. I. (2020). *Enseñanza aprendizaje de la bioética para el médico general integral durante la práctica pediátrica: perspectiva didáctica*. *Multimed*, 24(2), 454-463. <https://www.medigraphic.com>
- González, F. (2016). Marxismo, subjetividad y psicología cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (7), 40-55.
- Guevara, E. (2011). *El socialismo y el hombre en Cuba*. Editorial Ocean Sur.
- Hernández, A. (2019). *Implementación de un programa educativo para el cuidado integral de los pies en pacientes con diabetes mellitus tipo 2 en podólogos especializados en Puebla* [Trabajo de fin de grado]. Universidad Iberoamericana de Puebla, México.
- Iglesias, G., Ferro, B., Hernández, I. M., Vázquez, J., López, J. C. & Salazar, L. (2022). Actualidad pedagógica del proceso enseñanza aprendizaje de Cirugía General electiva del cuello. *Revista Ciencias Médicas*, 26(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942022000200003&lng=es
- Ilizástigui, F. & Rodríguez, L. (2010). *El método clínico*. Editorial Medisur, 8(5).
- Issa, C. M., Carro, G. V., Saurral, R. N., Méndez, E. G., Dituro, C. F., Vilte, J. A., Varela, C., David, R. A., Witman, E. L., Torres, J. C., Zabala, R., Illuminati, G. S., Casen, M. A., Alterini, P., Dicararina, M. V., Kremer, S. A., Cuto, F., Badías, F., Braver, J. D... Farías, J. M. (2021). Estudio de factores de riesgo para el desarrollo de pie diabético: Campaña 1N. *Revista de la Sociedad Argentina de Diabetes*, 55(1). <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/6086>
- Lenin, V. I. (1975). *Materialismo y Empirio criticismo*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- León, M. (2012). *Concepción didáctica de educación en el trabajo para contribuir a la formación del valor identidad profesional médica* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey, Las Tunas.
- Martí, J. (2011). Escuela de electricidad. En *Obras Completas. Edición Crítica (vol. 18)*, pp. 228-230. Centro de Estudios Martianos.
- Martínez, E. M., Bernal, E. M., Otero, L. L., Estrada, T. I. & Campoverde, W. G. (2020). Formación de la competencia: prevención de complicaciones en pacientes con pie diabético en estudiantes de Enfermería durante la educación en el trabajo. *Revista Pertinencia Académica*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4540300>
- Martínez, M. y Guanche, A. (2009). *El desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica en Educación*. Editorial Pueblo y Educación

- Medina, A., Martínez, B., Pino, L. del, López, A. & García, E. (2023). Programa educativo para el autocuidado de los pies en pacientes diabéticos. *Revista Acta Médica del Centro*, 17(1). <https://revactamedica-centro.sld.cu/index.php/amc/article/view/1806>
- Mendoza, H. (2023). *Apuntes sobre educación médica*. Editorial Ciencias Médicas.
- Ministerio de Educación Superior. (2022). *Resolución No. 47/22. Reglamento Organizativo del Proceso Docente y de Dirección del Trabajo Docente y Metodológico para las Carreras Universitarias* (GOC-2022-1133-O129). Publicada en la Gaceta Oficial de la República de Cuba, No. 129 Ordinaria, de 19 de diciembre. La Habana, pp. 3747-3829.
- Narváez, C. O., Burbano, W. D., Moncayo, C. G., Paz, M. A., Hidalgo, A. M., Meza, D. K. & Riascos, E. M. (2019). Conocimientos y prácticas de autocuidado en la prevención del pie diabético. *Revista Criterios*, 26(1), 57-70.
- Navarro, E. T., Marcos, L. T., Marcos, F. M., Romero, J. M. & Tárraga, P. J. (2022). Prevención de amputaciones relacionadas con el pie diabético. *Revista de la Sociedad Argentina de Diabetes*, 7(2), 235-265. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.4450>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). *Pie diabético*. https://apiede.calleplasencia.google.com/search?q=consenso+internacional+de+pie+diabetico+concepto+de+pie+diabetico&sca_esv
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (Unesco). (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Editorial Autor.
- Pérez J. & Gardey, A. (2021). *Factores de riesgo para la salud*. <https://definicion.de/factores-de-riesgo>
- Portal, J. A., Corratge, H. y Vidal, M. J. (2019). Objetivos, retos y prioridades del Minsap, 2019. *Revista de Información para la Dirección en Salud (INFODIR)*, 30(mayo-agosto). <https://revinfodir.sld.cu/index.php/infodir/article/view/590/762>
- Qué es la preparación para el aprendizaje de los estudiantes. (2017). <https://www.google.com/search?q=preparaci%C3%B3n+del+estudiante&oq=preparaci%C3%B3n+del+estudiante&aqs=chrome.69i57.21418j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Quemba, M. P., Camargo, M. R. & González, N. M. (2021). Intervenciones educativas para la prevención del pie diabético. *Revista de Ciencia y Cuidado Scientific Journal of Nursing*, 18(1). <http://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/2329>
- Reyes, J. I. (2002). *Acercas de los problemas teóricos y metodológicos del aprendizaje* [Manuscrito no publicado]. Universidad Pedagógica Pepito Tey, Las Tunas.
- Rodríguez, Z. (1985). *Filosofía, ciencia y valor*. Editorial Ciencias Sociales.
- Salas, R. S., Salas, L. & Salas, A. (2022). *Las competencias y la educación médica cubana*. Editorial Ciencias Médicas
- Salas, R. S. & Salas, A. (2017). *Modelo formativo del médico cubano. Bases teóricas y metodológicas*. Editorial Ciencias Médicas. http://www.bvs.sld.cu/libros_texto/modelo_formativo_medico_cubano/
- Sánchez, F., Guadarrama, P. & Araújo, R. (2003). *Lecciones de filosofía marxista-leninista (vol. II)*. Editorial Félix Varela.
- Sánchez, I. M. (2022). *El tratamiento al contenido Electrocardiografía en la carrera de Medicina* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Las Tunas.
- Silva, V., Ortega, J., McColl, P., Searle, M., Pérez, C. & Escobar, V. (2017). Elementos de la didáctica en la Cirugía en pregrado: un estudio cualitativo. *Revista Investigación en Educación Médica*, 7(25), 53-60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2017.03.005>
- Solís, S. L., Fleites, G., Fernández, Z., Santana, A. R. & Hidalgo, M. (2013). Las consultas externas hospitalarias como escenarios docentes alternativos para la enseñanza en la asignatura de Cirugía General. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(1), 134-143.

- Solís, S. L., Reyes, A., Santana, A. & Borges, R. (2005). Valoración de una nueva estrategia docente en las consultas externas para la enseñanza de la Cirugía General. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 4(4).
- Valcárcel, N. & Díaz, A. A. (2021). *Epistemología de las ciencias de la educación médica: sistematización cubana*. Editorial Ciencias Médicas.
- Varela, F. (2001). *Obras*. Editorial Imagen Contemporánea.
- Vigotski, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.

Reposicionamiento de la organización escolar en la escuela primaria cubana, una necesidad inaplazable

Repositioning of the school organization in the Cuban primary school, a need that cannot be postponed



Yudannys Cano Merino^{1,2}
ycanomerino@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9699-406x>
 Teléfono: + 53 53781415

Jorge Luis Reyes Izaguirre^{2,3}
Jorgeri@dpe.lt.rimed.cu
<https://orcid.org/0000-0002-1269-7760>
 Teléfono: + 53 52098075

¹Universidad de Holguín
 Doctoranda del Programa Gestión Organizacional
 Provincia de Holguín

²Dirección General de Educación Provincial
 Provincia de Las Tunas-Cuba

³Subdirección
 Provincia de Las Tunas-Cuba

Recepción/Received: 07/03/2024
 Arbitraje/Sent to peers: 15/03/2024
 Aprobación/Approved: 30/04/2024
 Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

El objetivo del artículo es fundamentar teóricamente el proceso de organización escolar en las instituciones de Educación Primaria en Cuba, a partir de los requerimientos que demandan las formas de trabajo del tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y su influencia en el cumplimiento del fin de este nivel educativo. Para la sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos se emplearon los métodos analítico- sintético e inductivo-deductivo en lo concerniente a la organización escolar y las formas de trabajo. Como resultado, se destaca las exigencias que le atañen al equipo directivo de la institución educativa, para organizar las instituciones en este contexto de cambio educativo. Se concluye la necesidad de reposicionar a la organización escolar de la escuela primaria cubana a partir de las transformaciones que emana el tercer perfeccionamiento educacional.

Palabras clave: reposicionamiento; organización escolar; escuela primaria cubana; formas de trabajo, tercer perfeccionamiento educacional.

Abstract

The objective of the article is to theoretically base the process of school organization in Primary Education institutions in Cuba, based on the requirements demanded by the forms of work of the third improvement of the National Education System and its influence on the fulfillment of the purpose of this educational level. For the systematization of the theoretical and methodological foundations, analytical _ synthetic and inductive-deductive methods were used regarding school organization and forms of work. As a result, the demands that affect the management team of the educational institution to lead the transformations are highlighted. The need to reposition the school organization of the Cuban primary school in the context of the third educational improvement is concluded.

Keywords: repositioning; school organization; Cuban Elementary School; Forms of Work, Third Educational Improvement.

Introducción

Según los investigadores cubanos Fuentes y Pérez (2015) nuestra sociedad ha adquirido conciencia de un necesario redimensionamiento del sistema organizacional de la escuela. Urge lograr realmente un cambio en el grado de conocimiento y consideración proyectiva; en la concepción organizacional de la labor escolar; en la relación con los agentes educativos; el diseño del currículum; la organización funcional; el uso de recursos; la extensión de los servicios; el perfeccionamiento de los soportes profesionales; la capacidad para identificar e incorporar nuevas formas de trabajo; la redefinición de estrategias y de la cultura que se genera.

La organización escolar ha evolucionado de igual modo a la concepción de la escuela y la enseñanza, así como del papel y la influencia que tiene en el ser humano. Este concepto evoluciona y responde a los avances y al progreso de la ciencia y al desarrollo social. La organización escolar es actualmente un campo del saber educacional en pleno proceso de redimensionamiento. Para muchos autores consultados la organización escolar por su contenido cuyo estudio científico pretende la teoría y la práctica organizativa y, por el marco institucional en que se aplica define su núcleo temático en un ámbito interdisciplinario. (Fuentes-Sordo, 2007, p. 18.)

Según Pérez-Gomar (2008) cuando se planifica una reforma, un cambio general o una innovación particular, se suele poner mucho énfasis en cuestiones metodológicas, de formación docente, de diseño curricular de evaluación de los aprendizajes. El aspecto organizacional se refiere a procesos macro de descentralización, autonomía, dirección de los centros educativos y condiciones laborales en general, entre otros aspectos. Si el cambio educativo sólo es real cuando se modifica la práctica y cuando esa modificación se institucionaliza, y si esta práctica encuentra su soporte en la organización escolar, entonces su estudio tiene que incorporar el aspecto organizacional.

Sin embargo, es difícil encontrar referencias a transformaciones en la manera cómo se estructuran dichos centros y a las consecuencias deseadas y no deseadas que ello conlleva. En definitiva, a su condición de organización, que es algo que entendemos fundamental hacer en procesos de cambio educativo. Esto significa que a la hora de estudiar un proceso de cambio que se desarrolla en su seno será importante considerar la globalidad de la escuela y no solamente un fragmento de ella.

La Educación Primaria en nuestro país se encuentra en un momento de profundas transformaciones, por lo que exige cambios renovadores también en su organización que constituyen condiciones favorables para conducir un proceso educativo con mayor calidad, a partir de las características del modelo de escuela. Las acciones de transformación en la organización escolar, entonces, asumen importancia vital y deben viabilizar la concepción medular del modelo en cuanto a que las transformaciones que se pueden lograr en la calidad de la educación primaria, están asociadas esencialmente, al trabajo de la propia escuela, a las transformaciones que en ella tienen lugar.

La consideración de los objetivos generales de la Educación Primaria, lleva a reflexionar necesariamente sobre la previsión de acciones organizativas que permitan: la interacción de los claustros y alumnos con los entornos comunitarios, una elaboración contextualizada del reglamento escolar, el desarrollo de habilidades deportivas, artísticas y laborales en los alumnos, desde el marco que permite la organización del régimen de vida de la escuela.

La organización escolar requiere ser contextualizada. La contextualización se refiere al estudio del entorno y también a la consideración de lo interescolar (lo intrazonal) e intraescolar; a la comprensión de su evolución y desarrollo para la adopción de decisiones de organización e integración que permitan una adecuación de las acciones a las condiciones reales y una influencia eficaz sobre cada escuela y actor del proceso educativo. (Ugalde, 2001)

Los requerimientos anteriores constituyen demandas del tercer perfeccionamiento educacional y le atañen a la organización escolar, que es la que atrapa todo el contenido que hoy tiene la educación en Cuba. El cambio en la organización escolar se da en lo que le exigen las formas de trabajo, a partir de la visión sombrilla que da el Proyecto Educativo Institucional, que engrana el currículo común obligatorio y el currículo institucional, el cual se desarrolla a partir de los programas complementarios, actividades complementarias, círculos de interés y proyectos sociales y técnicos, actividades que se fundamentan en el contenido de la educación.

Lo anterior significa que se hace necesario reflexionar en las interrogantes siguientes ¿Cómo se logra articular dos componentes en el currículo, ¿cómo se elabora el componente institucional, ¿quién o quienes lo elaboran, ¿quiénes son los responsables de organizarlo, elaborarlo y conducirlo, ¿cómo hacer para que respondan al contenido de la educación, ¿cuándo se cumple, ¿cómo, se reglamentan o no y estarán en correspondencia con lo que tenemos, es lo que queremos y cómo lo vamos a lograr?

Estas son unas de las tantas interrogantes que la organización escolar debe dar respuesta en las condiciones actuales, es por ello que su visión y encargo se redimensiona con las formas de trabajo que introduce el cambio educativo del tercer perfeccionamiento, por lo que se hace necesario aportar cualidades al contenido que históricamente ha tenido la organización escolar.

Las formas de trabajo en las instituciones educativas de la Educación Primaria en el contexto del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación

El cambio fundamental del tercer perfeccionamiento radica en el aspecto formativo, educativo, prevé una nueva concepción en los métodos, estilos, y formas de organizar el trabajo en las instituciones educativas, prevé la articulación entre los niveles educativos; la coordinación intraeducacional, intereducacional, interinstitucional, intersectorial y comunitaria con el fin de lograr que las instituciones educativas se conviertan en espacios de participación de los diferentes colectivos de docentes, familias y miembros de la comunidad. (ICCP, 2016)

Los cambios en las formas de trabajo de las instituciones educativas, no pueden enmarcarse en un esquema rígido para todos los centros, están influidos y determinados por las condiciones de cada lugar y las posibilidades de los colectivos. En un primer momento de sensibilización y preparación se crea un ambiente favorable al cambio, que movilice a los sujetos hacia la concertación de las acciones de transformación sustentadas en el establecimiento de un nuevo estilo de dirección de todos los procesos: flexible, integral, democrático y participativo. (ICCP, 2021)

Las formas de trabajo en las instituciones educativas (Mined, 2023, pp.13-15) tienen el propósito de viabilizar la participación de los agentes educativos que interactúan en la propia institución y desde la comunidad. Consisten en organizar la institución a partir de un Proyecto Educativo Institucional que debe tener como rasgo la participación de los agentes educativos en la organización de la institución; los centros de recursos, de los que instituciones pertenecientes a la red comparten, pueden ser metodológicos, materiales, culturales, entre otros. (ICCP, 2019)

A partir de la incorporación de las formas de trabajo, las instituciones educativas deben evolucionar como centro social insertado en el consejo popular, en una imprescindible conexión con sus entornos comunitarios y funcionar acorde a su misión, a partir de aprovechar de forma óptima las potencialidades que brindan sus entornos comunitarios, para así utilizar los recursos de la infraestructura, el patrimonio tangible e intangible, los recursos humanos y tecnológicos del consejo popular, de la institución educativa y de la propia familia, como una red. (ICCP, 2016)

Para adentrarnos en el análisis es necesario identificar qué constituyen formas de trabajo en las instituciones educativas, son las formas en que se organiza el trabajo de la escuela, las cuales dado en la manera en que se conciben en el actual proceso unas se redimensionan como el trabajo con la familia y la comunidad, el proceso educativo desarrollador, el trabajo con las organizaciones estudiantiles, y el trabajo metodológico y otras

constituyen aportes de este tercer perfeccionamiento a nuestro sistema educativo, como lo es el trabajo en red, la conformación del currículo institucional y el Proyecto Educativo Institucional y de Grupo, que citaremos su esencia en este contexto.

El Proyecto Educativo Institucional es la estrategia general que traza la institución educativa para dar cumplimiento al fin y los objetivos generales del nivel y modela cómo debe ser esta para cumplir su misión social. *El currículo institucional* comprende el sistema de actividades y de relaciones, dirigidos a lograr el fin y los objetivos de la educación para un nivel y tipo de institución educativa determinada; es decir, los modos, formas, métodos, procesos y tareas, mediante los cuales se planifica, ejecuta y evalúa la actividad pedagógica conjunta de educadores, educandos y otros agentes educativos, para lograr la educación y el máximo desarrollo de los educandos.

Los cambios en el currículo se consideran esenciales en el trabajo de transformación de la institución. En este sentido, se considera *un currículo general que asegure la unidad del sistema y un currículo institucional, que debe permitir la contextualización y la consideración de los factores de la comunidad para su concepción*. En el currículo institucional se desarrollan programas complementarios, proyectos técnicos, sociales, y círculos de interés, entre otras actividades según el nivel educativo. (Mined, 2023)

La otra forma de trabajo que pondera el tercer perfeccionamiento es el *trabajo en red*, como dice su propio nombre une, la red atrapa, la red sostiene, es flexible y permite todos los criterios para su desarrollo. La red necesita de relaciones y saberes anteriormente construidos y compartidos. Tiene la peculiaridad de captar, comunicar, redireccionar, distribuir e intercambiar experiencias y conocimientos, de tal manera que cada cual pueda tomar y aportar aquello que crea apropiado y de la forma que mejor considere, siempre de manera constructiva.

Según documento normativo III Perfeccionamiento (2016) la palabra red viene del latín «retis» que *significa lazo, astucia*. Las redes suponen una manera de funcionar y de organizarse que se define como un «todo que es más de la suma de las partes». Los elementos o miembros que las integran aportan y participan de forma dinámica y en diferentes grados persiguen un fin común en una sociedad diversa, y global. Educativa significa que educa o sirve para educar.

Por otra parte lo analizan como influencias en la vida de un grupo, organización o comunidad para prevenir o reducir la desorganización social y personal y promover el bienestar de la comunidad. En la literatura consultada suelen utilizarse diferentes definiciones para referirse al trabajo en red. Entre los autores foráneos y cubanos que han aportado definiciones sobre el término, se destacan: Du Ranquet (1996), Ballester (2004), Ubieto (2009), y Longás (2016).

El documento que legisla las formas de trabajo definen el trabajo en red como el sistema de relaciones para la interacción, colaboración, interdependencia y complementación de los diferentes agentes: las organizaciones e instituciones comunitarias; los líderes y figuras comunitarias; las entidades económicas y de servicios, por medio de sus administraciones y colectivos laborales; también los Consejos de escuela, de círculo infantil y las familias; los Delegados del Poder Popular y el Presidente del Consejo, entre otros, así como de toda la infraestructura existente a nivel de cada territorio, para la implicación en el proceso educativo, en correspondencia con la política. (Mined, 2023)

Es de significar que si bien existe una estructuración metodológica de las formas de trabajo, en la práctica directiva estas se integran alcanzando un valor añadido por la dinámica que alcanzan en la consecución del fin y los objetivos para los cuales está diseñada la escuela. A continuación se hace referencia a este carácter dinámico y su necesaria integración en la práctica educativa, y el reposicionamiento de la organización escolar en este contexto de cambio educativo, lo que constituye aspectos de relevancia y la vez complejizan la manera en que se organizan las instituciones de la Educación Primaria.

Compréndase que la Educación en Cuba, aunque desde sus inicios identificó el valor social de la familia y la comunidad, concentraba sus esfuerzos en la institución educativa, como Centro cultural más importante de la comunidad, en un sentido más unidireccional, hoy el foco se maximiza y se reconoce una nueva rela-

ción social (comunidad educativa), sustentada en el nivel de instrucción que ha alcanzado la sociedad, que por ende tiene un cúmulo de saberes diversos, traducido en cultura acumulada, la cual, la escuela tiene la responsabilidad de identificar y modelar la mejor manera de su introducción al proceso docente-educativo, conocimientos que atraviesan por los ejes temáticos de todas las asignaturas del currículo escolar.

Tal como se observa se convierte en una exigencia para el logro de las transformaciones la inserción de la familia y la comunidad como protagonistas activos de la vida de la escuela y la permanente consulta con los factores de la sociedad en la realización de las actividades de formación que complementen el currículo general, los cuales se dinamizan en su rol para con la institución educativa, toda vez que sus saberes acumulados son traídos a la escuela de forma creativa y dinámica, dándole al proceso docente-educativo una nueva cualidad en su proceso de dirección, dígame, su enriquecimiento y objetividad.

Los aspectos esenciales se resumen en su participación en el trabajo de la institución, es imprescindible lograr que ayuden a organizar la vida de la institución y dentro de ella, particularmente el currículo institucional y las actividades que puedan asumir del trabajo en red. Esta participación incide favorablemente en el aspecto psicológico de los escolares y a la vez constituye un estímulo para el mejoramiento de su aprendizaje y sus relaciones interpersonales al ver a su representante como conductor del proceso de enseñanza aprendizaje. Entre los aspectos que se deben considerar con la familia y la comunidad tenemos:

- Explicar cada vez que sea necesario cuáles con las esencias de las transformaciones propuestas.
- Diseñar espacios para la discusión colectiva y los intercambios de aquellos aspectos más importantes de la vida de la escuela.
- Lograr su inserción en la realización de las actividades de formación que complementen el currículo general.

Una de las vías por la que se integra la participación de los agentes y representantes de agencias de la comunidad educativa al trabajo de la institución lo constituye el trabajo en red, que exige transformar a las personas y transformar la institución. En el contexto cubano tiene como escenarios las instituciones y modalidades educativas, los hogares de los educandos, las instituciones, localidades y espacios de la comunidad (ICCP, 2016, p. 111).

En la consecución del Proyecto Educativo, lo esencial es que todos los colectivos de sujetos que participan en el trabajo de la institución (docentes, trabajadores de servicio, educandos, familiares y representantes de la comunidad) se impliquen y asuman responsabilidades en el proyecto educativo institucional y de grupo. Las acciones, tanto para uno como para otro, son comunes. En ellas se debe considerar:

Que todos los colectivos de sujetos en asambleas y reuniones respondan las preguntas siguientes: ¿qué tenemos? (diagnóstico); ¿qué queremos? (proyección) según el fin y los objetivos); ¿qué debemos hacer? (acciones que se deben realizar). Con las acciones que se van a realizar, elaborar el plan de trabajo según la etapa del curso. Análisis del plan con los docentes y estudiantes. Desarrollo de las acciones. Control, evaluación y remodelación según las necesidades.

En este mismo sentido, es de destacar que, de la acertada dirección del Proyecto Educativo Institucional, expresado en el Plan Anual de actividades de la institución educativa, donde se integran las necesidades y aspiraciones del Modelo Educativo del que se trate y sobre la base del diagnóstico de la comunidad educativa, dependerá el éxito del proceso de formación de los escolares.

Las formas de trabajo, aunque metodológicamente se introducen de manera independiente en la teoría tenemos que decir que hay un proceso de integración y relación entre ellas, a partir de que todas en su conjunto atrapan el contenido de la educación, lo que constituye un paso superior a las tradicionales maneras de concebir el desarrollo del proceso docente-educativo.

En el orden de las ideas anteriores al referir trabajo metodológico en la red, pareciera que se hablara de dos elementos independientes trabajo metodológico y red escolar y no es precisamente así, esta se expresa en el trabajo metodológico que se realiza en la red escolar de un consejo popular en una comunidad, donde se ar-

ticulan los niveles educativos. También debe verse trabajo metodológico en la red cuando se utiliza la cultura que está desarrollada en una institución o en otra que no se cuenta con ese potencial. Esto exige que los directores escolares pauten cómo trasladar el saber sin que afecte la carga docente y cumplimiento de programas.

Cuando se habla de red intersectorial nos referimos a la red que se establece con la cultura acumulada de una agencia perteneciente a otro sector, ubicada en el propio consejo popular y puede aportar saberes y conocimientos al proceso docente educativo, incorporándolo a una clase o una actividad que complementa el currículo. Es decir, el trabajo en red comienza atrapar la visión intradisciplinar, interdisciplinar e intersectorial.

Su concreción y contextualización se logra a través del Proyecto Educativo Institucional que es el sistema de acciones que se diseñan a nivel de institución educativa con la implicación de los colectivos laborales, la participación protagónica de los estudiantes y su organización, familias y factores de la comunidad, para dar cumplimiento al fin y los objetivos generales del nivel y del grado y la función que le encarga la sociedad.

Este sistema de acciones que se expresa como el Proyecto Educativo Institucional es el resultado de la interrogante qué queremos, como expresión de la articulación con el qué tenemos, un diagnóstico que identificó los saberes en la familia, las potencialidades de las demás instituciones y dio origen a la red intradisciplinar, interdisciplinar e intersectorial en el consejo popular, para de manera armónica dar tratamiento al contenido de la educación.

En consecuencia, con el análisis realizado dejamos ver la relación que a nuestro juicio consideramos macro entre todas las formas, desde el trabajo en red que es quien viabiliza el empleo de diversas formas de trabajo metodológico, superación e investigación, a través de la conformación de los centros de recursos atienden las necesidades y demandas de los escolares, educadores, familias y comunidad, encargados de generalizar las buenas prácticas. Todo este entramado de acciones que se generan y se aplican, forman parte del Proyecto Educativo Institucional como resultado de esta amplia relación que se expresa en el currículo institucional.

De las ideas anteriores se infiere que la organización escolar, no es estática ni queda predeterminada en un curso escolar o en la primera etapa de este, está en constante perfeccionamiento y admite cambios, de cuya eficiencia depende en gran medida el impacto del sistema de influencias que genere la institución en la formación de los educandos.

De acuerdo con el punto de vista de los autores, la organización escolar se entiende como la acción de prever, por una parte, y a la vez, la actividad de planear, por otra. Se asume a fines de esta investigación la definición aportada por Gairín, (2020) que concreta la organización escolar como la ordenación de los componentes, estructura de recursos y sistema relacional y de las dinámicas (procesos organizativos implicados y la actuación de la dirección) para desarrollar un determinado proyecto educativo.

Dentro de su encargo debe reducir al mínimo aquellas equivocaciones y errores que pueden atentar contra el logro de los objetivos. Por lo que se hace necesario reflexionar que para transformar la institución educativa significa hoy reposicionar a la organización escolar. La teoría existente de organización escolar tiene como característica su carácter dinámico y el que ordene o disponga adecuadamente los elementos que intervienen en el proceso educativo e implica en la práctica cumplir la función directiva de organización, lo que induce reflexionar cómo impactan las formas de trabajo en el contenido de la organización escolar.

Pensar un proceso de cambio educativo requiere pensar también la organización escolar, en el sentido que ésta constituye el entramado sobre el cual se desarrolla. De ahí que pueda marcar límites y posibilidades, por lo que entendemos que se hace necesario identificar cuáles son las exigencias que las formas de trabajo le plantean a la organización escolar.

A nuestro juicio aun cuando las exigencias pudiesen plantearse denotando singularidad para alguna forma de trabajo en particular, los autores consideran que pueden plantearse como macro exigencias que le atañen al contenido de la organización escolar para la inserción de las formas de trabajo en el sistema organizativo de la institución educativa y concretarse en el Proyecto Educativo Institucional.

El mayor contenido de la organización escolar se expresa en el régimen de vida que se especifica en el horario de cada grupo escolar (Mined, 2014) se insiste debe flexibilizarse y traspasar los esquemas de sesión, sin dejar de tener en cuenta lo que norma la higiene escolar, debe concebir los horarios de las actividades que se dan fuera de la institución, que por su contenido y condiciones organizativas ameritan de un mayor tiempo y otros espacios. A estas actividades le deben anteceder coordinaciones precisas con agentes que no laboran en la institución, contenido de la organización escolar.

En este contexto el espacio y el tiempo constituyen elementos insustituibles a tener en cuenta para la construcción del currículo institucional y su relación directa con la forma organizativa en la que se desarrolla su contenido: proyecto social y técnico, programa complementario, Círculo de Interés o actividad complementaria propiamente.

La armonización espacio-temporal de los ambientes educativos y la interacción de los agentes y agencias se constituyen en núcleos articuladores de la organización escolar para la gestión de las nuevas formas de trabajo y dada su interrelación se reposiciona el contenido práctico de este proceso, ambos tienen en común la determinación del contenido y la forma de las actividades del currículo institucional y la implicación en la modelación del mismo, al dejar de ser los espacios los recipientes de las acciones, para convertirse en parte de la acción misma, en estrecha relación con una unidad de tiempo coordinada, ordenada, flexible y contextualizada al contenido del currículo, constituyéndose como elementos imprescindibles para armonizar los ambientes educativos. (Cano-Reyes, 2024)

Estas exigencias se multiplican a la vez que cada grado tiene un proyecto de grupo con acciones variadas, que demandan de su alineación. Exige además de la organización del trabajo metodológico que es quien prepara y capacita al personal que dirige propiamente las acciones o se convierte en facilitador de quien las conduce, que en estos casos son agentes externos de la comunidad educativa, que conducen ese rol por los saberes que tiene acumulado de ese contenido ya sea por la profesión que desempeña o práctica.

En este contexto de perfeccionamiento la gestión educacional acomete transformaciones educativas entendidas como procesos sociales complejos, donde las estructuras de dirección desarrollan un rol esencial en dirigir los procesos de cambio, con la implicación activa de los agentes internos y externos de la comunidad educativa en la toma de decisiones para proyectar un funcionamiento diferente de la institución educativa. (ICCP, 2019)

A juicio de los autores se identifican exigencias que le atañen al equipo directivo de la institución educativa para el cumplimiento de sus funciones, para proyectar la organización escolar de la institución educativa, en correspondencia con las demandas de las formas de trabajo del tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Estas exigencias son:

- La identificación y caracterización del patrimonio tangible e intangible del consejo popular o comunidad educativa.
- La identificación y organización para el funcionamiento de los centros de recursos y los recursos en sí mismos.
- La coordinación con representantes de agencias con vista a la disposición de espacios que pueden constituir ambientes educativos para el desarrollo de clases y actividades según el contenido que aportan o confort para su desarrollo.
- La coordinación y articulación de acciones con el representante del gobierno local para la implicación y participación activa de las entidades del territorio en la construcción del currículo institucional.
- El establecimiento de la red interinstitucional y la identificación de las responsabilidades de los actores de la red.
- El establecimiento de convenios con las instituciones, organismos y organizaciones del consejo popular y la concreción de sus acciones en el proyecto educativo institucional y de grupo.

- La planificación y fundamentación de las acciones organizativas, con especialización de tareas, para posibilitar la complementariedad de esfuerzos y capacidades.
- La flexibilización del régimen de vida de los educandos que incluya en los horarios el tiempo adecuado para las actividades que se realizan fuera de la institución y se corresponden con el contenido del currículo institucional.
- La coordinación con los agentes que por sus saberes acumulados pueden conducir el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos correspondientes a clases o actividades dentro o fuera de la institución educativa.
- La concepción de las posibles formas organizativas en los horarios para la realización de las actividades complementarias (círculos de interés, programas complementarios, proyectos sociales y técnicos) y su contenido a través de los resultados de la coordinación y la red.
- La rendición de cuentas por los responsables de los grupos de trabajo permanente y temporales sobre la organización, orientación, conducción, articulación, efectividad y decisión de tareas.
- La organización de espacios de participación colectiva entre la institución, los agentes y representantes de agencias que intervienen en el proceso para socializar resultados y remodelar los que lo ameriten.

Conclusiones

Organizar la escuela primaria cubana hoy significa conceder un protagonismo basado en la participación activa, responsable, compartida y comprometida de la labor educativa en toda su diversidad y complejidad, lo que sentaría las bases para elevar la calidad de la educación.

La interacción de los agentes y agencias de la comunidad educativa, se constituyen en núcleos articuladores de la organización escolar en las instituciones de Educación Primaria para la gestión de las formas de trabajo en el contexto de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. ©

Yudannys Cano Merino es Licenciada en Educación, especialidad Educación Primaria, Máster en Ciencias de la Educación, Profesor Auxiliar. Se desempeña como Metodóloga Integral de la Educación Primaria en la Dirección General de Educación Provincial Las Tunas. Cuenta con 26 años de experiencia en la Educación Primaria. Actualmente se encuentra en proceso de formación doctoral en el programa Gestión Organizacional de la Universidad de Holguín, Cuba. Desarrolla una investigación relacionada con la organización escolar de las instituciones de la Educación Primaria. Es miembro del proyecto de investigación Gobernanza Educacional. Reconocida con premios y reconocimientos por los resultados de la actividad científica. Ha participado en varios eventos científicos nacionales e internacionales. Es miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC)

Jorge Luis Reyes Izaguirre es Licenciado en Educación, especialidad Educación Especial, Máster en la mención Educación Preescolar y Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular. Es miembro del colectivo de autores del ICCP en el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Se desempeña como subdirector en la Dirección General de Educación Provincial Las Tunas. Cuenta con 35 años de experiencia y 30 años en cargos de dirección. Es miembro del proyecto de investigación Gobernanza Educacional. Reconocido con premios y reconocimientos por los resultados de la actividad científica. Ha participado en varios eventos científicos nacionales e internacionales. Es miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC)

Referencias Bibliográficas

- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J. L., y March, M. X. (2004). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. En Comunicaciones del IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social, Santiago de Compostela, España.
- Cuba. Ministerio de Educación. (2014). Resolución Ministerial 186/2014. La Habana: Ministerio de Educación.
- Cuba. Ministerio de Educación. (2023). Resolución Ministerial 121/2023. La Habana: Ministerio de Educación.
- Du Ranquet, M. (1996). Los modelos en Trabajo Social: Intervención con personas y familia. Madrid: Siglo XXI de España.
- Fuentes Sordo, O. (2007) Plataforma teórica y metodológica relativa a la organización escolar de los diferentes niveles de educación para mejorar la dirección en la implementación y desarrollo de las transformaciones educacionales (Proyecto de investigación). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Fuentes S. & Pérez G. (2015) Cap. III “El sistema para la organización de la institución” IV. Parte. “La organización, evaluación, inspección y la formación especializada en la institución educativa “Libro “Dirección en Educación” ICCP “Instituto Central de Ciencias Pedagógicas” UCP “Enrique José Varona” Facultad de Superación “Fulgencio Oroz” La Habana, Cuba, (material digitalizado)
- Gairín, J. (2020). La organización y gestión de centros educativos, ¿una apuesta pendiente? Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Avances en Supervisión Educativa. (33), 35-56. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/200269>.
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., y Andrés T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 15, 137-151.
- Ministerio de Educación de Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) (2016) Bases generales para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Editora Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación de Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) (2019). Estado actual del III Perfeccionamiento del SNE. Seguimiento a los materiales elaborados. Editora Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación de Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) (2021). Propuestas para la transformación de las instituciones y modalidades educativas. Editora Pueblo y Educación.
- Pérez Gomar, G. (2008). La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar perspectivas para su investigación. Revista de Estudios y Experiencias en Educación núm. 13, 43-60. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117029003.pdf>
- Ubieto, J.R. (2009). El Trabajo en Red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales. Barcelona: Gedisa.
- Ugalde, L. (2001). Hacia un modelo de director educacional zonal serrano. (Tesis de maestría). Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Habana, Cuba.

La inteligencia emocional en el liderazgo transformacional de los gerentes de instituciones de educación superior

Emotional intelligence in the transformational leadership of managers of higher education institutions

David Tawary Hernández Contreras

dtawaryhernandez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-8724-8232>

Teléfono: + 57 3166894932

Liceo los Ángeles, Palmira

Departamento del Valle del Cauca. Colombia

Doctorando de la Universidad Pedagógica Libertador

Mérida estado de Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 04/05/2024
Arbitraje/Sent to peers: 07/05/2024
Aprobación/Approved: 10/06/2024
Publicado/Published: 01/09/2024

Resumen

La innovación en diversos ámbitos ha redefinido el papel de los gerentes transformacionales en la educación superior. En este contexto, el liderazgo transformacional es necesario para inspirar a la comunidad académica hacia metas superiores. La inteligencia emocional de los directivos emerge como un factor crítico para su efectividad, permitiéndoles gestionar emociones propias y ajenas. Esto facilita la creación de un entorno laboral y de aprendizaje óptimo, fomentando motivación, compromiso y rendimiento excepcional. La inteligencia emocional en el gerente transformacional universitario es trascendental, ya que permite construir relaciones sólidas, gestionar conflictos efectivamente, promover un ambiente colaborativo, fomentar un clima de bienestar y crecimiento personal en la comunidad académica.

Palabras claves: Inteligencia emocional, liderazgo transformacional, gerencia, instituciones de Educación Superior.

Abstract

Innovation in various areas has redefined the role of transformational managers in higher education. In this context, transformational leadership is necessary to inspire the academic community towards higher goals. The emotional intelligence of managers emerges as a critical factor for their effectiveness, allowing them to manage their own and other people's emotions. This facilitates the creation of an optimal work and learning environment, fostering motivation, commitment and exceptional performance. Emotional intelligence in the university transformational manager is transcendental, since it allows building solid relationships, managing conflicts effectively, promoting a collaborative environment, fostering a climate of well-being and personal growth in the academic community.

Keywords: Emotional intelligence, transformational leadership, management, Higher Education institutions.

Author's translation.

Introducción

La gerencia encapsula la habilidad de organizar, reglar, coordinar y supervisar a individuos capacitados y responsables, con el propósito de que de manera conjunta ejecuten una labor específica. Asimismo, implica la destreza mediante la cual se identifican y se ejecutan labores para alcanzar propósitos y metas de un colectivo humano en particular.

Recae en la figura del gerente el compromiso continuo en su función de asegurar que su entidad se incorpore, transforme y se ajuste, a las nuevas demandas que la sociedad le plantea en consonancia con los fenómenos emergentes que de alguna manera influyen en la organización. Este imperativo se agudiza en el quehacer de los gerentes universitarios, quienes asumen la responsabilidad de proporcionar un servicio educativo que responda a las exigencias de la sociedad y a los avances tecnológicos, garantizando la excelencia educativa. Esta labor educativa demanda del gerente universitario una constante actualización de competencias personales, profesionales, técnicas y gerenciales que le permitan ser eficaz en sus roles dentro de entornos organizativos complejos.

Por consiguiente, la mentalidad del líder transformación en una entidad universitaria resulta ser un elemento esencial para elevar la calidad y la productividad, especialmente en el espacio de la educación superior. Se debe tener presente que el epicentro de la gestión recae en el individuo dotado de la capacidad de servir. Por ende, la autovaloración, el respeto por los demás y la comprensión clara de los objetivos y principios institucionales constituyen la esencia y el fundamento de una gestión efectiva.

En virtud de esto, los líderes universitarios deben orientar su dirección hacia principios inclusivos, cuyos fundamentos y supuestos se sustentan en el reconocimiento del talento humano, sus afectos y el entorno en el cual se lleva a cabo la gestión ejecutiva. Esta acción del proceso directivo posibilita la que emerja la inteligencia emocional como un recurso de suma importancia en la funcionalidad de la gerencia.

De igual modo, su surgimiento conlleva al líder transformacional y al personal hacia el desarrollo de otro conjunto de habilidades, características, competencias o disposiciones, es decir, se comienza a valorar las particularidades individuales asociadas con la creatividad, el raciocinio, la adaptabilidad y la capacidad de comprensión de los contextos laborales, incorporando tanto al individuo como a los demás, reconociendo que cada sujeto posee elementos afectivos, emocionales y sociales, que trascienden la mera posesión de una alta capacidad cognitiva, un excelente discernimiento y una vasta acumulación de conocimientos e información, es decir, se aprecia la relevancia de la inteligencia emocional.

En el dinámico y cambiante escenario de la educación superior contemporánea, los rectores y directivos afrontan ingentes presiones para adaptarse a los vertiginosos avances sociales, tecnológicos y pedagógicos. El paradigma convencional de la gestión universitaria, cimentado exclusivamente en destrezas técnicas y saberes específicos, ha devenido insuficiente para impulsar el progreso en un entorno educativo de creciente complejidad. Las instituciones de enseñanza superior del siglo XXI demandan líderes transformacionales con una visión holística y una profunda comprensión de las dimensiones emocionales, tanto intrapersonales como interpersonales, para tomar decisiones certeras, empáticas y que susciten un compromiso inquebrantable de los diversos estamentos que conforman la comunidad académica.

En esta era de disrupciones constantes, los máximos jerarcas universitarios deben trascender el mero gerencialismo tecnocrático y encarnar un liderazgo transformador que catalice sinérgicamente las capacidades intelectuales y emocionales de su capital humano. Sólo a través del dominio de competencias de inteligencia emocional podrán estos dignatarios académicos permear una cultura organizacional resiliente, fundamentada en relaciones interpersonales sólidas, auténtica escucha activa y resolución constructiva de conflictos. Al ar-

monizar racionalidad y emocionalidad, orientarán a sus colaboradores hacia una trascendencia colectiva que trascienda las limitaciones individuales y potencie la excelencia educativa.

En este artículo, se indaga la función medular que ostenta la inteligencia emocional en el acrisolamiento de líderes transformacionales al interior de la gerencia universitaria compleja; para lo cual se utilizó la hermenéutica como derrotero metodológico. En este sentido, se empleó la hermenéutica como enfoque interpretativo y filosófico que focaliza su mirada en la comprensión y la exégesis de los textos. Su propósito radica en descubrir y aprehender el significado y la intencionalidad subyacente en estas manifestaciones antropogénicas, permitiendo en este caso dilucidar cómo la gestión de las emociones puede potenciar la toma de decisiones acertadas, fortalecer los canales comunicacionales, acrecentar la motivación del equipo y propiciar un clima de aprendizaje inclusivo y óptimo.

La senda hacia la excelencia formativa no sólo demanda una visión diáfana y una planificación estratégica sólidamente cimentada, sino también una habilidad para conectar anímicamente con los diferentes estamentos que conforman la comunidad académica y ejercer un liderazgo imbuido de alteridad y comprensión. El acrisolamiento de la inteligencia emocional en los gerentes universitarios constituye una posibilidad fehaciente para erigir una base sólida de crecimiento continuo y éxito en el dinámico orbe formativo del siglo XXI.

La Gerencia Universitaria

Las instituciones universitarias necesitan para su efectivo funcionamiento ser orientadas por un gerente, el cual marque en los grupos que hacen vida en la institución su accionar de líder transformacional, dirija con efectividad las diferentes faenas ejecutadas por los sujetos que convergen en la institución, además, conducirá ésta hacia la excelencia formativa, al desarrollo de acciones educativas de primer nivel y la consecución de aspectos instructivos de corte vanguardista, ante esta realidad, el gerente universitario, intervendrá como intermediario entre las políticas educativas demarcadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.

Asimismo, organizará el actuar de los diferentes y variados componentes sociales como son los docentes, personal administrativo, obreros, estudiantes y comunidad, planificará las diferentes actividades que se desarrollaran en los espacios y tiempos necesarios para la consecución de las metas organizacionales, promoverá acciones tendientes a obtener los recursos necesarios para el logro de los fines institucionales, y organizará los aspectos estructurales de la institución, transmitirá por los canales pertinentes los objetivos de la organización, planes de operaciones, instrucciones sobre procedimientos, tomar decisiones y emitir las órdenes necesarias para asegurar el flujo y mantenimiento de recursos en adecuada relación entre sí.

De igual forma, establece medios para resolver conflictos, continuar manteniendo relaciones satisfactorias para facilitar coordinación esencial en el futuro, señala hasta qué punto las operaciones progresan de acuerdo con el plan, evalúa los hechos y formula la acción correctiva necesaria, hace correcciones y modificaciones a tiempo para traer las operaciones en línea con los planes y sus revisiones, sin pérdida de esfuerzo, evalúa en qué grado las operaciones contribuyen a la eficacia global.

Por tanto, Antúnez (2011), explica que la gerencia es “una actividad de carácter intelectual, con alto sentido motivacional ejecutadas por personas que se encargan de organizar una institución con el fin de lograr en esta eficiencia y calidad del servicio que presta” (p.9), el gerente universitario es la persona que cumple el rol de incentivar, administrar, orientar y conducir la actividad laboral en una organización escolar, su funcionalidad se considera eficiente en la medida en que se integre los grupos institucionales a trabajar mancomunadamente en el logro de las metas establecidas en los proyectos de la institución, así como también en alcanzar una educación de calidad.

De esta manera, para que el gerente universitario consiga los objetivos institucionales, es menester de éste estimular al personal a cumplir con su labor de forma eficiente, asumir una postura alentadora de la acción efectuada. En este sentido, el gerente cumplirá el rol de promotor de acciones gerenciales de integración que

impulsen a los colectivos institucionales a participar en estas con la finalidad de conseguir las metas educativas propuestas, al respecto, Alvarado (2018), explica:

Las instituciones universitarias necesitan de gerentes que actúen como líderes y motiven a todos los colectivos institucionales a integrarse en la acción educativa que se ejecuta en la institución, ello garantiza, educación de calidad, esfuerzo compartido, unificación de la actividad laboral, alto sentido de pertenencia a la universidad, amplia productividad escolar, además estudiantes comprometidos con la sociedad a lograr los objetivos formativos propuestos y obtener aprendizajes significativos y emplearlos en la atención de sus necesidades e intereses (p.15).

Lo antes citado hace referencia a la necesidad de contar con un gerente que unifique al grupo con el objeto de trazar líneas de acción que conduzcan a alcanzar los objetivos propuestos, este gerente debe presentar características que lo permitan catalogar como carismáticos, motivador, unificador del grupo, evitando la individualización de las personas que conforman los equipos, así como la dispersión de la organización. Este conjunto de aspectos sobresalientes colabora con el gerente, para que tome las medidas oportunas con el objeto de colocar la institución a la altura de la efectividad. Por tanto, este rol de líder será ejercido por el gerente universitario, pues es a él a quien le compete dirigir y liderizar la funcionalidad de los Proyecto institucionales.

Gerencia Compleja

La gerencia en el siglo XXI se enfrenta a un entorno caracterizado por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad. En este contexto, surge la necesidad de adoptar un enfoque de gestión que sea capaz de abordar la complejidad inherente a los desafíos contemporáneos. La gerencia compleja se presenta como un paradigma que permite afrontar estos retos de manera efectiva, reconociendo la interconexión de los sistemas y la multiplicidad de factores que influyen en el desempeño organizacional.

En las sociedades contemporáneas se evidencia una creciente demanda de mantener un nivel óptimo de eficiencia productiva, lo que refleja la evolución no solo de las estructuras sociales, sino también de los modelos organizativos, de los sistemas de información y de su aplicación y adaptación en todos los contextos de la existencia humana. La característica fundamental de este cambio radica en la emergencia de un nuevo factor de producción: el conocimiento, el cual tiende a desplazar a la tierra, el capital y el trabajo. Como resultado, el principal desafío se encuentra en aumentar la productividad del trabajo intelectual y de los servicios.

La globalización de los mercados, la difusión de las tecnologías de la información y la desaparición de las jerarquías establecidas en el siglo pasado, son los rasgos distintivos de una nueva era económica, donde las principales fuentes de riqueza son el conocimiento y la comunicación, en contraposición a los recursos naturales y la mano de obra que tradicionalmente han sido considerados como tales.

Las nuevas tecnologías electrónicas y de telecomunicaciones representan una fuente inagotable de ventajas. Estas tecnologías mejoran la velocidad, precisión y procesamiento de la información, la capacidad de almacenamiento, la flexibilidad en la organización de la producción en forma de red y la transmisión de datos. La historia de Occidente según Capra (2006), revela una profunda transformación en la sociedad aproximadamente cada cinco décadas, en cuanto a su concepción del mundo, sus valores fundamentales, sus estructuras sociales, políticas y económicas.

Visión moderna: Este enfoque moderno propugna alcanzar el éxito mediante la gestión eficiente de los recursos económicos, basándose en las leyes del mercado y en la responsabilidad social institucional asumida por las organizaciones debido a las presiones coercitivas impuestas por dichas instituciones. Se considera que el éxito se logra a través de la generación de riqueza económica facilitada por los mercados, que actúan como centro en torno al cual giran los intereses de todos los involucrados en el sistema.

Visión postmoderna: En este punto, es pertinente mencionar a Lanz (2014), y sus Diez tesis sobre Cultura Organizacional Transcompleja. Lanz sostiene que: “Los nuevos enfoques sobre los procesos organizacionales

se sitúan deliberadamente por encima de la lógica epistémica de las disciplinas. Esta perspectiva desafía los fundamentos del antiguo paradigma organizativo” (p. 168).

Esto implica que, en medio de la producción y el uso intensivo del conocimiento, la gran cantidad de información y los altos niveles de complejidad, el aprendizaje se vuelve fundamental tanto para los individuos como para las organizaciones, y ocurre de manera continua, es decir, las organizaciones no pueden detenerse para reflexionar y luego actuar, ni cuentan con el capital humano con todas las características necesarias para resolver cada situación que se les presente.

A diferencia de la visión moderna, el postmodernismo según Lozano (2015), se centra en la gestión de valores espirituales, liberándose de las restricciones impuestas por las instituciones. Aquí se entrelazan complejamente los actos humanos que afectan diversos aspectos biológicos, sociales, bioéticos, psicológicos, políticos, ambientales y económico-financieros del individuo como entidad compleja.

Visión transmoderna: Desde esta perspectiva transmoderna, se gestionan tanto los aspectos económicos como los valores (aspectos económicos, psicológicos y trans-psicosocioeconómicos por un lado, y valores espirituales o psiconómicos por otro), lo que facilita la comprensión del ser y la condición para entender los marcos estratégicos que podrían agregar un valor intrínseco que contribuya a la felicidad o al éxito tanto de los trabajadores como de las comunidades donde operan estas organizaciones.

En los procesos de cambio, algo está constantemente en movimiento, evolucionando hacia otro estado. Algunos autores sostienen que los cambios introducidos en una organización están dirigidos a intervenir en alguno de los factores que la componen, lo que conduce a resultados diversos según el factor abordado. Si se trata de personas, el objetivo es lograr la satisfacción humana, reconfigurar los procesos organizativos, mejorar la comunicación y tomar decisiones para resolver problemas. Si el factor es tecnológico, se busca alcanzar metas o tareas a través de la modificación de procesos, métodos, diseño de puestos y estructura organizativa. Esta perspectiva analiza tanto factores individuales (comunicación, toma de decisiones) como factores tecnológicos (metas o tareas), que abarcan diversos procesos y procedimientos en la organización.

Por lo tanto, en un mundo caracterizado por la complejidad y el cambio constante, la gerencia compleja se presenta como un enfoque necesario para abordar los desafíos organizacionales del siglo XXI. Este enfoque reconoce la interconexión de los sistemas y la multiplicidad de factores que influyen en el desempeño organizacional, y promueve la colaboración, la reflexión y la innovación como herramientas clave para la adaptación y el aprendizaje continuo. Para implementar con éxito la gerencia compleja, es necesario un cambio en la mentalidad y en las prácticas de gestión, así como un compromiso con la transdisciplinariedad y la búsqueda de soluciones creativas y adaptativas.

Liderazgo Transformacional del Gerente Universitario

El liderazgo transformacional se caracteriza por la capacidad de aquellos individuos dotados de una visión sólida y una personalidad influyente para instaurar cambios significativos en las expectativas, percepciones y motivaciones, así como para dirigir la transformación dentro de una entidad organizativa. Asimismo, implica la habilidad para estimular a los individuos a superar sus propias expectativas, lo que conlleva a cambios tanto en los grupos y organizaciones como en la sociedad en su conjunto. En consonancia con estas premisas, Bass y Avolio (2006) argumentan:

El liderazgo transformacional abarca un proceso destinado a elevar la conciencia de los colaboradores, con el fin de convertirlos en seguidores productivos, dispuestos a aceptar y comprometerse con la consecución de la misión organizacional, dejando de lado sus intereses individuales en favor del bien común (p.20).

Este planteamiento sugiere que, bajo el enfoque del liderazgo transformacional, el líder puede adoptar diversos estilos de liderazgo según las circunstancias y demandas particulares. En este contexto, el enfoque principal radica en motivar a los individuos para que desplieguen su máximo esfuerzo en pos de alcanzar sus

metas. Los cambios generados en los grupos, organizaciones y sociedad representan un beneficio colectivo, alimentando un proceso de cambio positivo en los seguidores, centrado en fomentar la colaboración mutua y armoniosa, con miras a fortalecer integralmente la organización, lo cual conlleva a un aumento en la motivación, moral y desempeño de los seguidores.

El liderazgo transformacional conlleva un enfoque orientado hacia la visión, encaminado a influir en el comportamiento efectivo de los seguidores, estimulando su capacidad para internalizar los aspectos que conforman la cultura organizacional y favoreciendo así el cambio institucional. En este sentido, Lerma (2012) sostiene: “El liderazgo transformacional se orienta hacia la participación de los seguidores, otorgando significado a la labor realizada” (p.50). Este enfoque promueve la elevación de la conciencia de los colaboradores, guiándolos hacia la aceptación y compromiso con la misión delineada por la organización.

Por consiguiente, el liderazgo transformacional se concibe como un proceso directivo en el cual la transformación del entorno adquiere un rol fundamental, siendo factible gracias a la acción del líder, quien inspira y motiva a sus seguidores. Es imperativo considerar estas acciones de liderazgo en cualquier contexto organizativo, ya que independientemente de las actividades desempeñadas, se requiere un enfoque directivo centrado en la transformación, el cual se vincula estrechamente con el logro de los objetivos.

Este enfoque del liderazgo se inserta en los nuevos paradigmas del liderazgo, caracterizado por una orientación hacia la participación y flexibilidad en la organización, enfatizando la importancia de otorgar significado al individuo humano y considerar sus dimensiones teóricas fundamentales: visión, cultura y compromiso. Quienes ejercen este tipo de liderazgo entienden la necesidad de impulsar transformaciones en la organización o institución, especialmente en un contexto de cambio continuo, donde no solo la adaptación es necesaria para mantener la competitividad organizativa, sino también la capacidad de anticiparse y provocar el cambio. Para llevar a cabo estas transformaciones, es esencial tomar en cuenta la visión organizativa, la cual podría requerir modificaciones para materializar las transformaciones deseadas.

En el ámbito educativo, el liderazgo transformacional representa un estilo gerencial participativo y estratégico, fundamentado en el trabajo colaborativo, la cooperación y el aprendizaje en equipo. Este tipo de liderazgo fomenta la confianza, solidaridad, motivación y relaciones interpersonales sólidas entre los miembros de la comunidad educativa, aspectos que contribuyen a generar un liderazgo óptimo, creativo y estratégico que coadyuve al logro de los objetivos y metas institucionales. En este contexto, Kootz y Weihrich (2014). afirman:

Los líderes transformacionales poseen la capacidad de motivar, influir en la cultura organizacional y crear un entorno propicio para el cambio, ya que dedican atención personalizada a todos sus colaboradores, fomentando así el aprecio por la organización y su contribución a la consecución de los objetivos (p.44).

En el ámbito educativo, este enfoque se refiere a un gerente con competencias profesionales que le permiten gestionar el talento humano, los recursos financieros y materiales de manera eficaz para alcanzar la calidad educativa deseada. Este líder se convierte en un agente de transformación de la cultura organizativa, dotado de experiencias y conocimientos que sirven como herramientas para afrontar los desafíos cotidianos de la gestión educativa y avanzar hacia la constante transformación de las instituciones de educación superior en busca de un desarrollo organizacional óptimo. En efecto, este enfoque guía al gerente educativo hacia el desarrollo de un liderazgo dinámico, motivador, que promueve la integración de esfuerzos y el enfoque en metas claras y compartidas, generando un entorno propicio para la toma de decisiones efectivas.

La Inteligencia Emocional un Recurso Importante en el Liderazgo Transformacional

Debido al progreso tecnológico, científico y los cambios en la sociedad globalizada, surge la imperiosa necesidad de revitalizar el proceso gerencial a través de la adopción de nuevas técnicas y competencias innovadoras. Estas herramientas deben captar la atención del personal mediante la integración de elementos motivadores que fomenten diversos enfoques en el procesamiento de información, facilitando así la expansión del potencial cerebral. En consecuencia, el gerente en su práctica cotidiana debe desplegar una variedad de competen-

cias gerenciales con el fin de fortalecer las actividades esenciales para el logro de objetivos tanto laborales como personales. Esto le permite tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las expresiones y frustraciones que enfrenta en el trabajo, y potenciar su capacidad para trabajar en equipo, adoptando una actitud empática y socialmente conectada.

La conceptualización de las emociones desde la perspectiva de Goleman (2018), ofrece una visión psicológica y organizacional, definiéndolas como “un sentimiento que influye en los propios pensamientos, psicológicos y biológicos y en la voluntad de actuar” (p. 13). Sin embargo, es fundamental distinguir entre emociones y sentimientos. Las emociones, desde un enfoque biológico, se consideran como una disposición corporal que impulsa a la acción, tanto en lo físico como en lo psicológico, y están influenciadas por la actividad cerebral. Es importante reconocer que las respuestas emocionales varían entre individuos frente a un mismo estímulo externo.

El autor continúa argumentando que la importancia del término “emoción”, derivado del latín “moverex” (mover y el prefijo “ex”, hacia afuera), radica en su naturaleza interna e intangible, que luego se manifiesta externamente. A través de las emociones, las personas experimentan una amplia gama de sensaciones, como tristeza, temor, ira y placer, que moldean su comportamiento y personalidad.

En este contexto, el manejo efectivo de las emociones implica que el gerente adopte una actitud de apertura hacia la vida y sus complejidades, cultivando la curiosidad, la reciprocidad y la intuición para comprender fenómenos y percepciones. Este enfoque requiere el dominio de una serie de componentes emocionales por parte de aquellos que ocupan posiciones gerenciales en las organizaciones.

Una organización emocionalmente competente se caracteriza por su eficacia, incluso en situaciones adversas, y por su capacidad para generar satisfacción en sus miembros, aprovechar el talento humano, perseguir metas compartidas y comprender los sentimientos y perspectivas de sus colaboradores. Además, promueve una comunicación efectiva tanto interna como externa, distribuye el poder de manera inteligente, fomenta la innovación y busca constantemente la mejora. Esta organización reduce la brecha entre nosotros y ellos y crea un clima de confianza y colaboración sinérgica.

Las emociones también influyen en el rendimiento laboral y en las relaciones interpersonales dentro de la organización. El equilibrio emocional afecta la capacidad de actuar y determina la calidad de las relaciones con subordinados, superiores y pares. Asimismo, las emociones influyen en la manera en que se responde, se comunica, se comporta y se desempeña en el trabajo u organización.

La capacidad de expresar conscientemente las propias emociones y de facilitar que otros expresen las suyas es fundamental en la gestión emocional. La escucha activa y la comprensión de las necesidades e intereses de los demás permiten influir de manera constructiva, honrando la libertad y la responsabilidad individual.

De esta forma, el nuevo paradigma de la gerencia empresarial, basado en la gestión de las emociones, implica un cambio significativo en la forma de gestionar, resolver problemas, liderar de manera efectiva y motivar a las personas. Este enfoque reconoce la importancia del ser humano como el motor del cambio organizacional y promueve el respeto mutuo y la comprensión. En este contexto, la inteligencia emocional cobra relevancia como una herramienta esencial para el desarrollo personal y profesional.

Cooper (2008), describe la inteligencia emocional como “aquello que nos motiva a buscar nuestro potencial único y nuestro propósito activando nuestros valores íntimos y aspiraciones, transformándolos en acciones reflexivas” (p. 35). Esta capacidad, según Torrabadella (2010), implica el reconocimiento de las propias emociones, el control de los actos y la comprensión de los demás, contribuyendo así al mejor desempeño en la vida.

En suma, la inteligencia emocional es un mecanismo que permite a los directivos navegar por diversas situaciones buscando soluciones favorables, generando emociones positivas y gestionando las negativas. Pérsico (2013) identifica cinco factores clave que conforman la inteligencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, automotivación, empatía y habilidades sociales. Estas habilidades son fundamentales para el éxito en la gestión y el liderazgo en el entorno empresarial contemporáneo.

Conciencia emocional, es decir, ser consciente de sí mismo, conocer la propia existencia, pero, sobre todo, el propio sentimiento de vida, lo que, a su vez, es fundamental para el autocontrol. En otras palabras, es reconocer las propias emociones y los efectos que tienen éstas sobre sí mismo, e implica una auto observación para hacer consciente ecuánimemente de los sentimientos apasionados con la finalidad de controlar tanto las emociones como las ideas propias.

Por su parte, Goleman (ob. cit.), expone que “la autoconciencia se basa en tres aptitudes que son autoevaluación además de confianza en sí mismo” (p. 105). El conocimiento de sí mismo, significa ser consciente de las propias emociones reconociendo su impacto; utilizando las sensaciones viscerales como guía para la toma de decisiones, reconocer las propias emociones y sus efectos. Las personas con esta aptitud son capaces de percibir vínculos entre los sentimientos y pensamientos; además, son competentes para anticipar los efectos que pueden tener las emociones sobre su desempeño con el propósito de establecer lineamientos de comportamiento congruentes con sus valores y metas.

Prosigue señalando el autor, que existen características propias de la conciencia como son las habilidades de comprenderse a sí mismo y a los demás con relación a los motivos, hábitos de trabajo y utilización de cierta perspicacia para dirigir la vida propia, además, de llevarse bien con los semejantes. En este sentido, es necesario el conocimiento de las propias emociones, por cuanto se constituyen en la valoración tenida por el individuo sobre lo bueno y lo malo que habita en sí.

Es así, como reconocer un sentimiento y poder expresarlo de la manera adecuada constituye una correspondencia muy substancial que permite al individuo ser consciente de su humor y también de su estado de ánimo, debido a que conocerse a sí mismo “estar seguro de uno mismo es saber quién se es, y conocer las capacidades morales, físicas, intelectuales y de relación” (p. 100), por lo que, es indispensable descubrir el yo, es decir, el valor personal, la propia estima, para poder adentrarse en el conocimiento propio y el de los demás.

En cuanto al autocontrol o regulación de las emociones, significa la capacidad para saber manejar ampliamente los propios sentimientos, los estados de ánimo, evitando caer en el nerviosismo y sabiendo permanecer tranquilo para afrontar los sentimientos de miedo, así como las situaciones de riesgo para recuperarse rápidamente de las impresiones negativas.

Según Goleman (ob. cit.), “las personas con esta habilidad mantienen la compostura ante situaciones difíciles, pueden manejar a una persona hostil sin agresiones físicas” (p. 108). Es decir, debe poseer la capacidad de manejar sus emociones por medio del autocontrol, puesto que, si está expuesto a situaciones estresantes que ponen al organismo bajo tensión, éste constituye un catalizador para controlar y coordinar las diferentes funciones elementales que pueda conducir a recobrar el equilibrio emocional.

Es por esta razón que, el autodomínio ayuda al individuo a colmarse de serenidad y paciencia, así como también, a superar positivamente los contratiempos presentados, además de proporcionarle formas operativas de manejar cualquier circunstancia sin necesidad de asumir conductas no aceptadas por la sociedad en la que vive. Agrega además el autor antes mencionado, que es una cualidad prácticamente invisible, su manifestación es la ausencia de despliegues emocionales incontrolables.

La mesura es la principal muestra de autodomínio, una de sus señales es la calma ante situaciones normalmente estresantes y complicadas o al tratar a una persona agresiva sin llegar a los golpes o agresiones. Por ello, le confiere a la persona la posibilidad de controlar sus comportamientos además de emociones con prudencia y sensatez, mediante la calma, por lo que se plantea que antes de actuar en una situación se debe reflexionar sobre cómo expresar las emociones de rabia, tristeza e ira para manejarla en forma inteligente.

En cuanto a la motivación, la cual está muy unida a las emociones, surge del autocontrol, significa ser constante, perseverante, tener resistencia ante las frustraciones. La motivación, es una fuerza o impulso que va de adentro hacia fuera en una persona, germina y es proyectada en la forma de actuar de ésta, en las intenciones tenidas e identificándola propiamente como una especie de sello propio e intransferible. Esta potencia surge en la mente, se refleja en todo lo hecho; quienes poseen esta dimensión de la inteligencia emocional, no espe-

ran a que las oportunidades les lleguen por sí solas, se anticipan en busca de ellas y luchan por las cosas que quieren. (Pérsico, ob. cit.).

Son conscientes de la existencia de obstáculos, pero se esfuerzan sin olvidar que, si su objetivo lo vislumbran imposible, son capaces de cambiar de rumbo. Continúa expresando Goleman (ob. cit.), que existen cuatro fuentes de motivación: (a) nosotros mismos, es decir, el grado de automotivación que se tiene mediante los pensamientos, nivel moral y comportamiento; (b) las personas que se encuentran alrededor, amigos, familiares y compañeros de trabajo; (c) un mentor emocional, quien puede ser una persona en quien se puede confiar y a quien respetar o una persona ficticia que se idealiza y, (d) el entorno compuesto por el aire, la luz, los sonidos, por citar algunos.

En consecuencia, señala el autor que la automotivación es la capacidad para tener un tiempo de introspección y análisis, sin trabajar con controles externos y sin necesidad de reconocimientos constantes. Es cuando se trata de conocer qué es lo que se necesita para sentirse mejor. También destaca que la automotivación se refiere al manejo de las emociones, del desarrollo de la capacidad de entusiasmarlos con las actividades que se realizan diariamente con la finalidad de hacerlas de la mejor manera.

Con relación a la empatía, o capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, significa comprender las emociones de los demás, entender lo que otros sienten. Según Pérsico (ob. cit.), es “la capacidad intelectual de la persona para vivenciar, entender las necesidades, sentimientos, emociones y comportamientos de los demás, ubicándose en su lugar, pero a la vez corresponder correctamente a sus reacciones” (p. 43). En este sentido, la empatía permite al individuo experimentar la manera en que se siente la otra persona y cómo se comporta, lo cual, le puede llevar a comprender mejor sus comportamientos, así como la toma de decisiones de los demás. Evidentemente, consiste en entender, motivar, ayudar a otros, tener sensibilidad humana, capacidad para darse cuenta lo que sienten los otros, así como poder diferenciar entre sus pares y sus estados emocionales.

Es así, como el valor de la empatía ayuda en la persona a recuperar el interés por los demás. Significa comprender su punto de vista e, interesarse activamente por las cosas que le preocupan. Goleman (ob. cit.), define la empatía como “la habilidad para sentir y palpar las necesidades de otros y de la propia institución, unida a la apertura de servir y cubrir las inquietudes de quienes lo rodean” (p. 120). Es la pericia de captar las emociones de las demás personas por los canales no verbales como tono de voz, ademanes, expresión facial, movimientos y gestos. Los individuos con empatía se adaptan fácilmente a las señales sociales, las cuales muestran lo que las demás personas necesitan o quieren.

Talento Humano: un Elemento fundamental para lograr los fines institucionales

En la contemporaneidad, los desafíos que encaran las entidades demandan de su empleado una notable dosis de inventiva y originalidad. En consecuencia, el núcleo rector en estas entidades es su personal, concebido como un elemento fundamental en las dinámicas emprendidas en el contexto organizacional. Por consiguiente, la función directiva radica en asegurar que el colaborador sea idóneo, con miras a alcanzar niveles sobresalientes de eficiencia, por ende, este debe poner en práctica sus competencias y destrezas para engendrar procesos novedosos, los cuales redunden en beneficio tanto de la institución como de su equipo humano.

Bajo esta perspectiva, se infiere que los directivos deben desempeñarse como actores clave en la implementación de metodologías, además de gestionar el capital humano para potenciar la productividad y el rendimiento laboral, dado que el talento humano es la fuente primordial de creatividad en cualquier entidad. Este componente es responsable de la producción de servicios, la supervisión de la calidad, la asignación de recursos financieros, así como la formulación de metas y estrategias para la organización. Sin un personal eficaz, resulta utópico que una entidad alcance sus metas. Por ende, la labor del directivo radica en influir en esta dinámica entre una entidad y su personal.

Desde esta perspectiva, se considera esencial que los directivos asuman un papel fundamental en la aplicación de técnicas, además de supervisar la gestión de talento humano (GTH) con el fin de mejorar la eficacia y el rendimiento laboral, dado que el talento humano constituye el motor creativo en toda entidad. Este se encarga de la producción de servicios, el aseguramiento de la calidad, la asignación de recursos financieros, así como el establecimiento de metas y estrategias para la organización. Sin un personal eficaz, resulta inviable que una entidad alcance sus metas. Por tanto, la labor del gerente consiste en influir en esta dinámica entre una entidad y sus empleados.

Contemplado de esta manera, se debe considerar que los gerentes deben ser selectivos al elegir el talento humano necesario, adoptar un papel más proactivo en la estrategia organizativa, así como implementar modelos de gestión que permitan desarrollarlo, evaluarlo y gestionarlo eficientemente. Para que este talento humano, requerido en las organizaciones, pueda obtener resultados sobresalientes, se requiere una dedicación considerable para alcanzar metas cada vez más desafiantes, lo que implica fomentar un tipo específico de motivación en las personas: la motivación hacia el logro.

En este contexto, Alhama (2015) define la gestión del talento humano (GTH) como “una disciplina administrativa cuyo propósito es atraer, emplear y desarrollar el talento de las personas para alcanzar los objetivos organizacionales y lograr la satisfacción del personal” (p. 43). Mientras que para Cuesta (2016) es “una faceta de la gobernanza u orientación organizativa que optimiza las competencias y los talentos individuales dentro de la organización” (p. 67).

A la vista de los planteamientos expuestos, se tiene que la administración del capital humano posibilita ampliar los horizontes de los propósitos de la entidad. Por ende, esta se encuentra compelida a gestionar dicho talento con el fin de fomentar la innovación y adaptarse a los cambios inherentes al entorno institucional, dado que sus empleados se encuentran en un constante proceso de aprendizaje y, a través de sus vivencias, contribuyen al logro de las metas establecidas y al fortalecimiento del desempeño corporativo.

En este contexto, Chiavenato (2009), indica que “en la actualidad, el talento abarca cuatro dimensiones esenciales para la competencia individual” (p. 49), a saber: Conocimiento, Habilidad, Juicio y Actitud. Respecto al Conocimiento, este se refiere al acervo cognitivo adquirido, que resulta de un continuo proceso de aprendizaje. Por su parte, las Habilidades aluden a la capacidad de poner en práctica el conocimiento adquirido, transformándolo en resultados beneficiosos y aplicables para la resolución de problemas en diversas situaciones, promoviendo así la creatividad y la innovación.

En lo que respecta al Juicio, el autor sostiene que implica la capacidad de analizar la situación y el contexto, lo que implica la recopilación y análisis de datos, el ejercicio de un pensamiento crítico, la evaluación de los hechos con equilibrio y la priorización de acciones. En otras palabras, implica poseer una inteligencia emocional desarrollada, así como un juicio crítico compartido tanto por la dirección como por el conjunto de empleados, lo cual resulta fundamental para la toma de decisiones acertadas en cualquier circunstancia, ya sea crítica o no.

Por último, pero no menos importante, la Actitud, que se manifiesta en el compromiso por alcanzar y superar los objetivos establecidos, conlleva la capacidad de enfrentar los desafíos y actuar como agentes de cambio, generando valor añadido y persiguiendo la excelencia, con un enfoque en los resultados, tal como lo sugiere Chiavenato (ob. cit.) al afirmar que “es lo que lleva a la persona a alcanzar la autorrealización de su potencial” (p. 48).

Adoptando las premisas expuestas, considera que en las entidades se hace imprescindible tratar al personal como un elemento esencial para su supervivencia, dado que los colaboradores representan la esencia misma de la totalidad, infundiendo inteligencia en todas las acciones emprendidas por la entidad y fundamentando las decisiones adoptadas. Esta renovada perspectiva hacia los individuos por parte de los directivos permite que el capital humano sea reconocido como un asociado y un colaborador estratégico del negocio.

En este contexto, es relevante destacar que la gestión del talento humano (GTH) actualmente emerge, según Chiavenato (ob. cit.), como la piedra angular que lleva a las empresas, tanto del ámbito privado como públi-

co, a valorar y prestar mayor atención a sus trabajadores, convirtiéndolos en su principal activo. Asimismo, subraya que las organizaciones exitosas han comprendido “que solo pueden expandirse, florecer y garantizar su continuidad si son capaces de maximizar el rendimiento de las inversiones de todos sus grupos de interés, especialmente de los empleados” (p. 11). Por ende, estas entidades orientan sus esfuerzos hacia los trabajadores, definiendo así su filosofía global y su cultura organizacional.

Siguiendo este hilo argumentativo, Gubman (2014) sostiene que el talento es un elemento intrínseco a la propia entidad, que debe ser administrado de manera holística para optimizar sus posibilidades de éxito propone algunas directrices para gestionar eficazmente el talento:

Determinar la mejor estrategia de gestión del talento para la entidad, teniendo en cuenta su estrategia y cultura organizativa. Considerar las necesidades integrales de la entidad y actuar en consecuencia, centrándose especialmente en el individuo. Capacitar a los líderes de primera línea y a los responsables en la estrategia y los procesos de gestión del talento, vinculando explícitamente la gestión de personas con las prioridades del negocio. Facilitar la comunicación y la coordinación entre las distintas unidades de negocio o departamentos. d. (p. 14).

Partiendo de esta premisa, considero que, mediante la correcta implementación de estas prácticas, se busca internalizar la gestión del talento de manera que cada gerente o responsable reconozca la importancia de gestionarlo de forma adecuada en la entidad, ya que son ellos los encargados de impulsar la productividad.

Conclusión

El liderazgo transformacional y la inteligencia emocional son competencias clave para los directivos y gerentes de instituciones de educación superior en el siglo XXI. Estas habilidades les permiten inspirar y movilizar a la comunidad académica hacia metas superiores, manejar situaciones complejas y fomentar un entorno laboral y de aprendizaje óptimo.

La inteligencia emocional facilita que los líderes transformacionales construyan relaciones sólidas, gestionen conflictos de manera efectiva y promuevan un ambiente colaborativo y motivador dentro de las instituciones educativas. Al armonizar racionalidad y emocionalidad, orientan a sus colaboradores hacia la trascendencia colectiva y la excelencia educativa.

En el contexto gerencial contemporáneo, caracterizado por la volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad, se requiere adoptar un enfoque de gerencia compleja. Este paradigma reconoce la interconexión de los sistemas y la multiplicidad de factores que influyen en el desempeño organizacional, promoviendo la colaboración, la reflexión y la innovación como herramientas clave.

El talento humano es considerado el principal activo y motor creativo de las organizaciones, incluidas las instituciones de educación superior. Por lo tanto, es esencial que los gerentes gestionen eficazmente este recurso, atrayendo, desarrollando y reteniendo el talento necesario para alcanzar los objetivos institucionales y la satisfacción del personal.

La gestión del talento humano implica un enfoque holístico que considere las cuatro dimensiones esenciales de la competencia individual: conocimiento, habilidad, juicio y actitud. Además, requiere adoptar estrategias que vinculen la gestión de personas con las prioridades del negocio, capacitando a los líderes y fomentando la comunicación y coordinación entre las unidades.

Bajo este crisol de ideas, se visualiza que el papel del gerente debe estar centrado en el manejo de la inteligencia emocional, por cuanto la misma le ofrece oportunidades para que todo el personal se sienta satisfecho, saber reconocer la novedad emergente, articularla e incorporarla al diseño de la organización, generar un clima de apoyo y bucles de realimentación desde redes comunicacionales efectivas, donde emerjan estructuras nuevas y significativas en el arte de administrar, recae en la caracterización que promulga la acción continua de éxito en torno a las competencias emocionales en la vida existencial de la universidad. ©

David Tawary Hernández Contreras. Profesor Pedagogo en Lengua y Literatura con experiencia laboral de ocho años en niveles educativos de bachillerato y universitario en las aéreas de Fonética y Fonología, Lenguas, Literatura Universal, Literatura Española e Hispanoamericana. Magister en Gerencia Educacional. Actualmente cursando estudios de Doctorado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL Venezuela. Profesor de esta institución. Bombero- Paramédico. Profesor en Lengua y Literatura. Bachillerato Liceo los Ángeles, Palmira Valle del Cauca. Colombia.

Referencias bibliográficas

- Alhama, R. (2015). *Realidades y retos del perfeccionamiento empresarial*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales.
- Alvarado, D. (2018). *El gerente líder*. Caracas: Norma.
- Antúnez, R. (2014). *La gerencia institucional*. Caracas: Episteme.
- Bass, B. y Avolio, B. (2016). *Manual para el cuestionario de liderazgo multifactorial*. Prensa Psicóloga Consultora. Psychologist Press. Palo Alto. California. Estados Unidos.
- Capra, F. (2006). *La red de la vida: una nueva comprensión científica de los sistemas vivos*. Nueva York: Anchor Books.
- Cooper, S. (2008). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Madrid: Narcea.
- Cuesta, A. (2016). *Tecnología de gestión de los recursos*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. México: McGraw-Hill.
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Gubman, E. (2014). *El talento como solución*. Colombia: McGraw-Hill.
- Koontz, H y Weihrich, H. (2014). *Administración: Una perspectiva global*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lanz, R. (2014). *Organizaciones transcomplejas*. Caracas: Imposmo/Conicit.
- Lerma, A. (2012). *Liderazgo emprendedor: cómo ser un emprendedor de éxito y no morir en el intento*. México: Thompson.
- Lozano, A. (2015). *La transcomplejidad de la gerencia en las organizaciones*. Caracas: Norma.
- Pérsico, A. (2013). *Competencias emocionales*. Barcelona: Manantial.
- Torrabadella, P. (2010). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona: Oasis/Pérez Galdós. Principio del formulario

La decadencia y el silencio universitarios. Causas y soluciones

Artículos
arbitrados

University decadence and silence. Causes and solutions

Roberto Rondón Morales

rrondonmorales@gmail.com

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

Teléfono de contacto: + 58 414 1794012

Grupo Miradas Múltiples

Universidad de los Andes

Facultad de Medicina

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 07/06/2024
Arbitraje/Sent to peers: 09/06/2024
Aprobación/Approved: 01/07/2024
Publicado/Published: 15/10/2024



Resumen

Los violentos discursos políticos, las controversias ideológicas y las discrepancias académicas, así como las agresiones del establecimiento público no han sido las causas que provocaron la decadencia y el silencio en las Universidades; sólo en algunos casos, clausuras temporales. Fue la propia universidad la que creó las condiciones que condujeron a su decadencia y ausencia en la Universidad Medieval, Colonial, Republicana Autocrática y Republicana Democrática. El enclaustramiento autónomo, independiente y autosuficiente, incluso frente a otras universidades; el aislamiento de la sociedad, de su evolución y aspiraciones y la desconexión con el desarrollo científico y tecnológico han sido causas reiteradas de la decadencia y el silencio universitarios a lo largo de su historia. Se propone un análisis si la crisis actual ocurrió por un exceso de dedicación a la calidad autonómica expresada en su rol político y social, y en una dedicación preferente a la organización y funcionamiento de la institución y sus integrantes antes que, a la esencia universitaria, su destino y finalidad académica para el desarrollo espiritual, intelectual y material de la nación.

Palabras clave: universidad venezolana, decadencia universitaria, conflictos universitarios, reforma

Abstract

The violent political speeches, the ideological controversies and the academic discrepancies, as well as the aggressions of the public establishment have not been the reasons that caused the decline and silence in the Universities; only in some cases, temporary closures. It was the university itself that created the conditions that led to its decline and absence in the Medieval, Colonial, Autocratic Republican and Democratic Republican University. Autonomy, independent and self-sufficient cloistering, even compared to other universities; The isolation of society, its evolution and aspirations and the disconnection with scientific and technological development have been a repeated cause of university decline and silence throughout its history. An analysis is proposed if the current crisis occurred due to an excess of dedication to the autonomous quality expressed in its political and social role and in a preferential dedication to the organization and functioning of the institution and its members rather than to the university essence, its destiny and academic purpose for the spiritual, intellectual and material development of the nation

Keywords: university venezuelan, university decline, university conflicts, reform.

Author's translation.

La Universidad se creó en la Edad Media para generar conocimientos que explicaran las revelaciones, misterios y dogmas cristianos para lo que ya no era suficiente la fe. Logró una universalidad del conocimiento por una cosmovisión judaica y cristiana primero, y luego con la griega en medio de un gran poder del Papado y la Iglesia (Rondón M. 2005).

I. Los conflictos y controversias internos y las agresiones del sector publico no provocaron la decadencia ni el silencio de la universidad medieval

Los conflictos políticos

Las Universidades Medievales por ser Papales y Reales, las representaban localmente los Reyes y Obispos. Estos designaban un Maestre Escuela o Juez de Estudios, quien expedía las Licencias Docendi, e intentaba orientar la enseñanza y el otorgamiento de los grados. Por ello, los Papas Nicolás III y Gregorio IX decidieron que las Universidades dependieran directamente de ellos. El segundo emitió la Bula Parens Scientiarum considerada la Carta Magna de las Universidades, que consagró la autonomía para enseñar y otorgar los grados. Nicolás IV concedió a los maestros de París la facultad para enseñar por toda la tierra sin tener que presentar un nuevo examen, dándole validez universal a sus títulos y grados, ya que consideraron a esta Universidad como “el medio más poderoso con que disponía la Iglesia para expandir la verdad religiosa en el mundo, o bien una fuente inagotable de errores, capaz de envenenar a toda la cristiandad” (Le Goff. 1965). Así, la Universidad fue el sostén intelectual del Sacro Imperio Cristiano junto con la fuerza material del Emperador y la espiritual de la Iglesia. (Bayen.1978)

Los conflictos y las controversias estratégicos e ideológicos

1. La Universidad controvirtió si era Científica o Teológica. Unos la convertirían en un centro de estudios científicos desinteresados, y otros la subordinarían a fines religiosos de una teocracia intelectual aristotélica. Esto enfrentó la ciencia y la fe.
2. Hubo discusiones acaloradas y agresiones personales por la dirección de la Universidad entre las órdenes mendicantes, dominicos y franciscanos que vivían en la pobreza y miseria, y los laicos que trataban de salir de ellas. Los mendicantes accedieron a una clara separación de la Universidad y la Iglesia.
3. La Universidad, fundada por la iglesia, debió participar en conflictos en los que estaban involucrada la fe, cismas y herejías, llegando a condenar o influir en castigos, como en el caso de Juana de Arco y en el repudio a las propuestas de John Wycliff y Juan Huss.
4. En el Renacimiento, hubo una disputa acalorada entre el intelectual medieval, humilde y pobre, que tendía a desaparecer y el que ahora emergía. La burguesía se enriqueció, y pasó de la posesión de la tierra a formas monetarias, asimilándose a la realeza y al clero. Los profesores universitarios abandonaron el trabajo desinteresado por cobros y obsequios de los estudiantes en los períodos de exámenes. Se volvieron ricos, especuladores y usureros. De esa manera, desapareció la gratuidad de la enseñanza, y se constituyó una oligarquía universitaria, que rodeó a las cátedras de un ambiente señorial, las hicieron hereditarias, y adoptó el anillo, la toga, el birrete y las ceremonias pomposas similares a las del Reinado y la Iglesia, como rasgo de poder, prestigio y rango social.

También la Universidad se enriqueció y logró edificios para sus sedes y residencias, creando otro privilegio que fue la del recinto universitario inviolable, bajo su responsabilidad (Capeletti. 1993)

5. La Universidad de París no incorporó fácilmente al humanismo renacentista por lo que se creó el Colegio de Francia en 1529 por Francisco I, con profesores llamados Lectores del Rey, tres para hebreo, dos para

griego y uno para matemáticas. Enseñaron la teología con el criterio luterano por lo que la Universidad de París exigió al Parlamento la prohibición de esta enseñanza en el Colegio de Francia (Buhler. 1983).

La Iglesia era criticada por los humanistas porque formaban sacerdotes con textos antiguos con traducciones manipuladas, pero a la vez, los humanistas consideraban como bárbaros los escritos judíos, adoptados por la Iglesia, mientras los luteranos planteaban que debería implantarse la Biblia como único texto de enseñanza

6. La aparición de la imprenta creó polémicas por ser un poderoso medio para la difusión de obras antiguas y recientes. Se desarrolló un gran individualismo y la lectura en casa sin control, por lo que Alejandro VI en 1501 y en 1545, Carlos V hicieron Repertorios de Libros Perniciosos (Bayen.1978).

Los conflictos de orden público

Hubo conflictos de orden público por las riñas en las tabernas. Al ser expulsados, se exaltaban y las asaltaban con muertos y heridos. Luego, se dispersaban y hacían huelgas a pesar de no tener ese derecho (Le Goff. 1965). Se logró un acuerdo con el Rey Felipe II en 1229 después de una masiva huelga, y con San Luis y Blanca de Castilla en 1231, para conceder a la Universidad el derecho a huelga y fuero judicial para juzgar los delitos cometidos por universitarios, no pagar impuestos ni hacer guardias nocturnas en las ciudades. Las Universidades salían siempre victoriosas por su cohesión y decisión, y como no tenían sedes propias en la Edad Media, se mudaban de ciudad cuando no se les garantizaban los privilegios (Le Goff. 1965).

II. La decadencia y el silencio de la universidad medieval los provocaron su desconexión con los adelantos y aspiraciones de la sociedad y con el progreso científico

La compleja situación sin respuesta por la Universidad Medieval

La Iglesia Cristiana y la Universidad Medieval, aliadas, entraron en crisis al final de la Edad Media por las transformaciones del mundo y de la sociedad que no supieron abordar.

1. La Universidad se vio entre dos cuestionamientos diferentes. El Renacimiento restauró la pureza y belleza prístina del pensamiento y el arte griego y romano, prescindiendo de todo elemento bárbaro referido esto a lo judaico asumido por la Iglesia. La Reforma Luterana cuestionó la autoridad papal, pero al mismo tiempo, cuestionó la incorporación parcial de los Estudios Bíblicos en la Universidad, porque ellos pretendieron una concepción bíblica total de mundo, lo que no lograron. La Contra Reforma jesuita se dedicó al aristotelismo y al tomismo en sus universidades.
2. Se propusieron discusiones libres y estudios sobre la naturaleza, independientemente de su origen y fines, estimulados por Leonardo, Galileo, Copérnico. Los descubrimientos de Kepler y Copérnico, basados en las matemáticas y la física, derrumbaron el sistema ptolomeico, fundamento de creencias y de fe centenarias de la Iglesia predominantes en la Edad Media. No aceptó los descubrimientos por lo que empezó a perder poder político e intelectual, ya que se prefirió filosofar sobre las matemáticas. Se estudiaron la relación entre la fe y la razón, la promoción del empirismo y la experimentación y su relación con el razonamiento, lo que hizo tambalear el edificio de la teología tomista. En el mundo y en la sociedad renacentista, se abrió campo a la experimentación, a la ciencia y al pensamiento inductivo mientras la Universidad reforzaba el atraso con el aristotelismo, la teología y el desprecio por las artes manuales.
3. La sociedad exigía una renovación colectiva y de carácter científico que resaltara la individualidad y la naturaleza, bases de la autonomía renacentista que eran contrarias al colectivismo y la teocracia cristiana defendidas por la Iglesia.
4. El Renacimiento también introdujo una compleja renovación ideológica, política, artística y el gusto por la belleza en la literatura, todo reforzado por la diáspora de intelectuales y artistas de Bizancio debido a la persecución musulmana, que impactó a la Iglesia en un momento en que su fuerza espiritual sufría una debilidad en sus tres componentes: El Pontificado, el Sacro Imperio Cristiano y la propia Universidad, que fueron incapaces de adaptarse a principios distintos a los de la Edad Media que ellos defendían.

5. Se requirió una arquitectura civil remozada en las ciudades con sentido cívico, distinto a la de la Edad Media que era rural de castillos e iglesias, iguales y para los grandes señores feudales y obispaes.
6. La Iglesia y la Universidad no se percataron que desde el siglo XI se habían iniciado estudios de Medicina en Salerno con anatomía y fisiología, las relaciones de afinidad entre enfermedad y causas fisiopatológicas que desplazaron al hipocratismo y galenismo que todavía eran enseñanzas universitarias. Se transformó la alquimia en química. Se crearon Academias, Jardines Botánicos y Museos para estimular el estudio de las ciencias naturales que no tenían cabida en la Universidad.
7. El pensamiento lleno de símbolos hasta la Edad Media cambió por uno inclinado hacia las ciencias racionales. El universitario dejó de ser un artesano parecido a los demás artesanos como era en el medioevo, y pensó al revés de la época carolingia, que la ciencia no era para atesorarse, sino que debía ser puesta en circulación, a manera de una mercancía “uniendo el impulso productor de un artesano al impulso distribuidor de un comerciante”
8. También frente al único Sacro Imperio Cristiano que abarcaba a toda Europa, se quería discurrir sobre distintos sistemas políticos y sociales, con diferentes concepciones sobre el mundo y con estudios de constituciones morales y políticas, en especial con Maquiavelo y Montesquieu.

Ocurrieron cambios políticos, sociales y culturales como consecuencia de la disolución del Sacro Imperio Cristiano, y aparecieron criterios para una nueva sociedad y nuevos Estados, bajo la forma de Principados y Señoríos. Estos Estados construyeron sus universidades nacionales para garantizar sus intereses propios en las que participaron clases ricas y la nobleza que dieron cabida a las nuevas ideas científicas sobre la naturaleza y el hombre, quedando fuera de este inmenso movimiento la Universidad Papal, Real y Medieval (Capelletti. 1993), (Bayen, 1978), (Verger, 1976).

La respuesta de la Iglesia y la Universidad ante esta compleja situación

Al contrario de lo que estaba ocurriendo, la Universidad Medieval no aceptó el pensamiento inductivo, científico y experimental por su adhesión a la filosofía aristotélica y a la teología tomista. La Iglesia y la Universidad ratificaron y reforzaron su criterio original de universalidad, en vías de extinción porque los maestros y alumnos ya no venían sólo a la Universidad parisina de todas partes del universo cristiano debido a la gran cantidad de universidades nacionales creadas por Principados y Señoríos, y porque los conocimientos que impartía la Universidad derivaban de una cosmovisión universal árabe, judía, cristiana y griega que ahora no era aceptada universalmente, sino cuestionada y suplida por la experimentación y la inducción que se realizaba ahora en Academias que recibían con plena libertad a sus profesores y estudiantes para generar y difundir los conocimientos nacidos de las ciencias que se desarrollaban, en especial en el mundo anglosajón (Sivéry.1975).

Las Universidades Medievales además participaron en la lucha formal entre los Papas y los Reyes por el establecimiento de los Estados Soberanos. La Iglesia intentaba imponerse a toda la humanidad con la tesis de la Ciudad Aristotélica transformada en una Ciudad Cristiana bajo comando del Papa. Los Soberanos, de manera distinta, planteaban la conformación de Estados Laicos Imperiales que abarcaran a toda la humanidad al mando del Imperio. Pero lo que ocurría era que otros dirigentes planteaban la diversidad de Naciones y Estados. Al final, se impuso este último criterio con diversas naciones separadas geográficamente y sistemas públicos y personales distintos, con gobiernos que escogían sus particularismos. Esto dio fin a la universalidad de la cristiandad, de la universidad y del valor de sus títulos, que debilitó grandemente a la Universidad y a la Iglesia (Sivéry.1976)

La Reforma y la Contra Reforma no modernizaron a la Universidad. Lutero en Alemania creó universidades en Witerbury y Warburg con la intención de eliminar todas las ideas científicas y volver a las fuentes bíblicas, pero no lo logró.

La Contra Reforma jesuita creó universidades en toda Europa con la primera en Wuisburg en 1409 y la última en Copenhague en 1477, para reforzar el aristotelismo y el tomismo, contrarios a los procesos de desarrollo de la ciencia (Bayen.1978).

Esta enorme crisis endógena por el enclaustramiento, la autonomía aislacionista y la autosuficiencia y por la insensibilidad hacia una sociedad que se urbanizaba y exigía nuevos conocimientos y comportamientos, y por su persistencia en defender el pasado y sostener un Papado que perdía poder, no fueron apreciadas por las Universidades, que vivieron tres siglos encerradas, decadentes y aisladas, silenciosas, competidas por Academias, Colegios, Museos y Jardines.

La autopoiesis universitaria

La Universidad Medieval estuvo en decadencia y en silencio intelectual durante los siglos XVI, XVII y XVIII. En el siglo XIX, la Universidad Medieval tuvo dos procesos de autopoiesis. Uno propuesto por universitarios, basado en la autonomía y libertad del Estado para el desarrollo de la esencia de la Universidad que propusieron fuera exclusivamente la investigación científica, ya que la transmisión y la utilización del conocimiento se haría en instituciones distintas a la Universidad como Escuelas, Politécnicos y otros. Este modelo científico de universidad tuvo su asiento en la Universidad de Berlín en 1808 bajo la conducción de Wilhenn Von Humboldt (Cárdenas. 2004).

En otro modelo de autopoiesis fue el modelo napoleónico francés en 1806. Napoleón adscribió la Universidad al Estado sin autonomía, dedicada exclusivamente a la docencia para el ascenso social y para formar los funcionarios del Imperio. Este aprobaba los programas, designaba al personal y emitió los títulos. Este fue el modelo que los republicanos latinoamericanos trajeron (Cárdenas. 2004).

III. Los conflictos y controversias internos y las agresiones del sector público no provocaron la decadencia y el silencio de la universidad colonial

El legado universitario colonial

El Imperio Español trasladó el modelo decadente universitario medieval, aristotélico y tomista a las Universidades Mayores de Ciudad de México y de Lima, y a 29 Universidades Menores por transformación de Seminarios Tridentinos, incluidas las Universidades Santa Rosa de Lima en Caracas en 1721 y la de San Buenaventura en Mérida en 1810.

No se enseñaban matemáticas, física, anatomía, historia natural, derechos de gente, lenguas orientales ni actuales, pero los estudiantes eran capaces y se ocupaban de recitar los 1700 o 1777 silogismos de Baral Lipton, Frisesomorum o Fapismo, discutir sobre el sexo de los ángeles, analizar cuántos de ellos podían pararse en la cabeza de un alfiler y cómo era el cielo, de un metal similar al de las campanas y rodeado de un líquido como el vino más fino y ligero (Cárdenas. 2004)

La Universidad Colonial, copia de la Medieval fue unitaria en todas sus partes. No estaba conformada por facultades como entes independientes federados como el modelo napoleónico. Orientada para todo el Mundo, para todos los Hombres y para Toda la Sociedad. Obedecía a un ideal central que era Dios, con una Facultad Nuclear, la Teología, y con una preocupación básica, la salvación del hombre. (Tummermann. 1999). Fue un importante mecanismo de movilización social, mejoramiento económico, mantenimiento de contenidos clasistas, aristocráticos y privilegios, de donde derivaron su poder social, político y económico. Formó una clase dirigente hecha a la medida de la Metrópoli, competente y leal al Alma Mater, a la Iglesia y al Rey, basada en la memorización y el apunte, sin conciencia crítica ni espacio para el pensamiento cartesiano, galileico ni newtoniano (Tummermann 1999).

Los conflictos y controversias en la Universidad Santa Rosa de Lima. Caracas

1. En la Colonia, no había una separación entre las Universidades y los Seminarios. Como consecuencia, existían interferencias entre los funcionarios papales y obispaes y los universitarios. En 1721, se fundó en Caracas, la Universidad Santa Rosa de Lima, y en 1780 ocurrió el primer conflicto entre el Seminario y la Universidad. El Dr. Francisco Fernández de León tenía función de Maestre Escuela y también de Cancelario o Juez de Estudios. Al tratar de intervenir como Maestrescuela entró en conflicto con las autoridades universitarias, y ordenó encarcelar al Rector sin consentimiento del Obispo. Cuando este intentó mediar, el Maestrescuela no se lo permitió porque no era Doctor. Este escándalo fue peligro conocido por la

Corte Española, y por ello, Carlos III en Real Cédula del 4 de octubre de 1784, separó el Rectorado del Seminario. Igualmente, decidió que el Rector de la Universidad sería elegido por un Claustro Pleno de Doctores, seculares o laicos, y no médicos ni regulares (De Venanzi.1988)

2. También “hubo discusiones en favor de la libertad y la independencia por las ideas jesuitas prohibidas por la Universidad sobre la tesis del Cardenal Roberto Belarmino, Luis Molina y Juan de Mariana que” atribuían a la Iglesia una especie de soberanía sobre los reyes, para oponerse cuando pongan en peligro en el campo político, la salud de la cristiandad”, tesis contraria al absolutismo real (Borges. 1961).
3. Fueron conocidas las controversias entre Juan Jacinto Pacheco y Mijares, Conde de San Javier, aristotélico y el Pbro. Juan Baltazar Marrero sobre la utilidad de la filosofía aristotélica para la ciencia y la religión. Este fue expulsado y en 1827, la Universidad de Caracas lo reivindicó (Uzcátegui y Bravo. 2001), (Picón F. 1968)

Los conflictos y controversias en la Universidad San Buenaventura de Mérida

1. En 1785, el Obispo Fray Juan Ramos de Lora fundó en Mérida, sin autorización real, una Casa de Educación para la formación del clero, que era escaso y muy inculto. El Presbítero Dr. Francisco Antonio Uzcátegui Dávila, patriota y civilizador andino, creyó al revés del Obispo en Mérida, que la educación debería ser preferentemente para niños y niñas de todas las razas y condiciones, por lo que a sus propias expensas por su gran fortuna heredada, fundó una Escuela Pública Gratuita para niños de todas las castas con más de cien alumnos y bajo la conducción de un maestro laico, Juan Agustín Leal. (Chalbaud Z. 2000).
2. En 1788, como reacción a la fundación por este Obispo de una Casa de Educación con fines de formación clerical en 1785, el Presbítero Francisco Uzcátegui Dávila también creó en Ejido una nueva Escuela de Artes y Oficios en un vecindario pobre con muchachos sin empleo, donde aprendían herrería, carpintería y curtiembre, así como rudimentos de religión. La proveyó de útiles y herramientas para el trabajo. Asignó rentas para ambas Escuelas.

Finalmente, la Casa de Educación fue transformada en un Seminario Tridentino. En 1806, por oposición de la Universidad Santa Rosa de Lima y autoridades de Caracas, el Emperador lo autorizó para emitir grados mayores y menores, sin denominarla como Universidad, para que sus egresados no tuvieran que viajar a Bogotá o Caracas a recibir sus grados.

La transición entre la Colonia y la República. Los conflictos y controversias en Mérida

1. En 1810, el Presbítero Francisco Uzcátegui Dávila, cura revolucionario, formó parte de la Junta Gubernativa de Mérida que declaró la independencia de Mérida de la Provincia de Maracaibo a la que pertenecía. Esta Junta transformó el Colegio Seminario en Universidad de San Buenaventura de Mérida de Santiago de los Caballeros, primera Universidad Republicana en Hispanoamérica, no reconocida por autoridades ni la curia española. No obstante, la Junta Gubernativa y la Curia merideña se reunieron y decidieron nombrar como Rector de la reciente Universidad a Monseñor Buenaventura Arias (Picón F. 1968), (López B. 2014), (Chalbaud Z. 2000)
2. El Provisor y Vicario General de la Diócesis se entrometía en las actividades de esta reciente Universidad, por lo que el Gobernador de la Provincia de Mérida, Casimiro Calvo se dirigió al Obispo Santiago Hernández Milanés para reclamar la actuación del Provisor Mateo Más y Rubí, quien prohibió un acto literario propiciado por el catedrático de Derecho Civil José Lorenzo Reynel con apoyo del rector Buenaventura Arias. Sostenía el Gobernador que los Provisores Generales, Gobernadores Eclesiásticos y Obispos no podían intervenir en asuntos de grados, cursos, cátedras, actos literarios porque esto correspondía a la Universidad. Como continuó la intervención del Provisor General, el Gobernador solicitó al Obispo Hernández Milanés, la destitución de Más y Rubí, a lo que accedió el Obispo, además porque aquel personaje de manera pública y notoria manifestaba su desafecto a la causa independentista, decisiones que implicaron una clara separación de la Universidad y el Seminario (Chalbaud Z. 2000).
3. Las rivalidades entre el clero monárquico y el independentista, los desastres del terremoto de 1812 y las guerras paralizaron las actividades de las Universidades Santa Rosa de Lima de Caracas y San Buena-

ventura de Mérida. Particularmente en esta ciudad, el clero monárquico, al recuperar los españoles el gobierno merideño, decidió en 1815, que el Seminario Conciliar no reconocido como Universidad, el Convento de Las Clarisas, la Catedral y el Cabildo Eclesiástico fueran trasladados a Maracaibo, provincia que no se había declarado independiente. Pero en 1821, el Vice Presidente de la Gran Colombia regresó la Catedral, el Cabildo Eclesiástico, el Convento y el Colegio Seminario a Mérida, sin precisarse si era un Seminario, una Academia o una Universidad. Al hacerse la consulta a Bogotá, se le respondió que era una Academia para enseñanza de categoría inferior a la Universidad (Chalbaud C. 1987)

Esto se ratificó en 1826 en una Ley de Organización de los Estudios en Gran Colombia, que reconoció solo las Universidades Centrales de Caracas, Bogotá y Quito (Chalbaud C, 1987)

Las contradicciones y rivalidades entre los universitarios independentistas e imperialistas no hicieron peligrar a la Universidad. Sí a la República.

La Universidad y los líderes independentistas y su impacto en le educación religiosa

Hubo controversias insalvables sobre la República en 1811 y 1812 por ideólogos universitarios como Juan Germán Roscio y Miguel José Sanz; por soñadores en una República Ateniense como Francisco Javier Istúriz y Francisco Xavier Yáñez; aristócratas como el Marqués Del Toro y el Conde de Tovar y despóticos como Antonio Nicolás Briceño, quienes hicieron que el concepto de República se convirtiera en una idea incomprendible, que afectó también a la educación. (Grases. 1981). Los influyó la revolución francesa, antimonárquica y anti religiosa en una sociedad monárquica y católica; la norteamericana con libertad y cese de la esclavitud, así como la antillana liberal jacobina con libertad de esclavos e igualdad en una sociedad discriminadora y esclavista. Coincidieron en declarar a la religión católica como oficial, revocar el Patronato Eclesiástico de 1508, en la formación de ciudadanos republicanos inspirados en la Ilustración, sin precisar quienes eran los ciudadanos, y en dar la obligación de la prestación de la educación a las Provincias carentes de recursos, donde sólo existían dos universidades, Caracas y Mérida, y conventos (Fernández H. 1991),

Los blancos criollos defendieron el establecimiento social discriminatorio que heredaron de la Colonia, que incluía el modelo educativo religioso, por lo que continuó la segregación de pardos y negros, quienes, al no lograr reivindicaciones a pesar de promesas, se generó la guerra civil (Carrera Damas. 1984).

Hubo intentos fallidos de implantar la educación laica dentro de un espíritu de libertad y tolerancia religiosa y enfocada hacia el trabajo, que no persistieron, en especial por Guillermo Pellgron, Miguel José Sanz, Simón Rodríguez y John Lancaster.

La decadencia y el silencio de la universidad colonial bajo dirección de la iglesia, los asumio la universidad republicana autoritaria

La decadencia y el silencio en que había entrado la Universidad Colonial fueron opacados por los eventos civiles y militares de la Independencia. No obstante, la Universidad Colonial transfirió a la República Autoritaria todos sus componentes. Sus aspectos favorables, entre ellos el criterio unitario por el cual, la Universidad era una sola y única organización, que no estaba conformada por Facultades desconectadas como lo planteó posteriormente el modelo napoleónico. También el gobierno autonómico y el cogobierno de profesores y estudiantes que la hacían participativa y comunitaria en su dirección. Fue un importante mecanismo de promoción social (Tummermann, C. 1999)

Pero a la vez, se transfirió una universidad decadente y silenciosa, donde predominaba la ceremonia y la etiqueta sobre la enseñanza desde el siglo XVIII con un proceso de declive por la decadencia de las universidades peninsulares, reflejo de una ruina nacional, que la distanció más de los adelantos científicos y del desarrollo de las artes y las letras, la ciencia y la industrialización (Tummermann. 1999).

Todo ese atraso lo asumió la República Autoritaria porque el interés de la nueva clase social era el otorgamiento del título y sus privilegios para lo que servía la universidad colonial transferida a la República, y dirigida en gran parte por la Iglesia Católica hasta el arribo de los gobiernos federales en los 1870. (Mijares. 1975). La

iglesia había condenado la Guerra de Independencia, en especial por Encíclicas de Pío VII en 1816 y León XII en 1824, pero los líderes independentistas masones, libre pensadores, ateos, racionalistas y católicos, y luego los caudillos, reconocieron la preponderancia de ella y la educación católica, la convivencia social en la cristiandad colonial por sus intensas actividades espirituales, sociales y materiales y la amortiguación que logró entre colonizadores e indígenas, que ahora se esperaba fuera entre blancos y pardos y negros. La pobreza del país no provocó grandes conflictos ni escándalos por razones financieras; ni graves conflictos ideológicos que ameritaran medidas inquisitoriales masivas como en otros países y que ponían a la Iglesia en situaciones de cuestionamiento. También dirigió los conocimientos y la cultura hasta Guzmán Blanco (Díaz S. 1975)

Otra manifestación de estabilidad de la Iglesia fue el asentamiento de su autoridad en todas las Provincias con las mismas bases jurídicas y una idéntica proyección teológica. Mudaron la sede del Obispado a Caracas, aun cuando mantuvieron una sede eclesiástica en Coro. La Iglesia fue considerada como una continuidad de fe con la etapa nacional colonial precedente” (Díaz S. 1975). “En la psicología del caudillo, su tendencia es a empequeñecer las ideas para adaptarlas a la medida de sus instintos, sus caprichos, sus controles y su permanencia por lo que también consideró que la Iglesia era un factor de estabilidad y paz (Díaz S. 1975).

La Universidad Republicana Autoritaria conservó intacto el modelo de Universidad Colonial

La República de Venezuela asumió en la Constitución Nacional de 1830 y en la Ley de Instrucción Pública de 1843, el control de la educación en general y de la universitaria, a la que dieron particular preferencia sobre el resto del sistema escolar, garantizándole la autonomía y el autofinanciamiento por bienes concedidos por el Estado tal como en la Colonia. Esto obedeció al hecho de que la Universidad era la fuente más importante junto con los seminarios y conventos de educación religiosa, medio para garantizar una sociedad segregada entre blancos y negros y pardos.

IV. Los conflictos y controversias internos y las agresiones del establecimiento publico no provocaron la decadencia ni el silencio en la universidad republicana autoritaria

Los gobiernos conservadores y las universidades

Para corregir el atraso colonial, el Presidente Simón Bolívar en junio de 1827 promulgó un Estatuto Autonómico Republicano, secularizó a la que llamó Universidad de Caracas y la dotó de bienes para su financiamiento propio. Designó Rector al intelectual Dr. José María Vargas para que finalizara el aristotelismo y el tomismo, que no logró (Leal.2014)

El Presidente José Antonio Páez en 1832, reconoció y designó Rector de la que llamó Universidad de Mérida al Pbro. Ignacio Fernández Peña para redactar Estatutos similares a los de Caracas, y dotarla de bienes para su autofinanciamiento. En ninguna de las dos universidades, a pesar de sus Estatutos Republicanos, se alteró la esencia universitaria colonial, “intacta la educación, la política, el arte, la religión, el heroísmo, el amor y la urbanidad, en especial porque la Iglesia aliada con el caudillismo, garantizaron sus privilegios por vía de la inmovilidad intelectual de universidades, seminarios, conventos, colegios y escuelas”.

Se protegió así la promoción social, el disfrute del poder económico y político por una clase social, basada principalmente en la explotación agropecuaria primaria atrasada venida desde la Colonia de cacao, carne, cueros, maíz, azúcar, algodón, y de café más recientemente, proveedora de materia prima para el industrialismo europeo, y la explotación semi esclavista del trabajo de negros y pardos.

El atraso de la Universidad se reforzó porque líderes Intelectuales como Elías Toro y Ramón Ramírez se opusieron al industrialismo por los efectos nocivos en Europa; además que su desarrollo lo impedía la falta de electricidad, acero y otros materiales. En Venezuela, apenas se desarrollaron industrias de papel en 1843; telar con hilo de pabilo en 1858; molinos y fábrica de clavos de hierro en 1861; telares en 1870; cigarrillos en 1875 y generación de electricidad en 1893 y 1895. A principios del siglo XX, cerveza, cigarrillos, energía eléctrica, papel, vidrio, fósforos, calzado, licores, azúcar, aceites, almidón, cemento, jabón. Las tecnologías eran para máquinas a vapor, teléfonos, telégrafos, un desarrollo industrial sin valor agregado para la educación (Hernández. 1988).

En Venezuela, los gobiernos conservadores favorecieron la autonomía de la Universidad y su auto suficiencia económica por su tradición y vinculación religiosa, a pesar de incidentes como el destierro de las principales autoridades eclesiásticas de Venezuela, y a las de Mérida, por no jurar a la Constitución de 1830 (Díaz S.1975)

Los gobiernos liberales, las Universidades y los conflictos

Al revés, hubo sistemáticamente conflictos con los gobiernos liberales porque consideraron que Universidades, Seminarios y Conventos eran el centro del conservatismo o "godismo" en Venezuela, y que sólo destruyéndolo podía modernizarse al país. A seminarios y conventos los clausuró, exclaustró y exiló a sus autoridades. A las universidades les eliminaron la autonomía para designar a las autoridades, expropiaron sus bienes para hacerlas depender del Fisco Nacional, destituyeron autoridades y profesores desafectos y provocaron intervenciones "por inútiles, irreformables y perniciosas", pero en realidad por el escaso apoyo que las universidades brindaban a estos gobiernos, y más aún, por su oposición (CRESALC UNESCO. 1986). Estos graves conflictos no llevaron a la decadencia mayor ni al silencio de las Universidades.

Los gobiernos liberales también crearon Colegios e Institutos Científicos para desarrollar la investigación y la educación en competencia con las Universidades, y para otorgar grados similares a los universitarios, salvo en Ciencias Eclesiásticas. Expropiaron las sedes de las Universidades y Seminarios para entregarlos a estos Colegios. El gobierno no se atrevió a eliminar las Facultades y enseñanza de Ciencias Eclesiásticas. Tampoco ordenó que estos estudios y títulos fueran otorgados en los Colegios Federales, que finalmente desaparecieron. A pesar de estos conflictos graves, la Universidad sobrevivió abierta y con grandes sacrificios, sin tocar el fondo de privilegios, elitismo, oscurantismo, clericalismo y corrupción que se mantuvieron en las universidades republicanas postcoloniales (CRESALC UNESCO. 1986).

El positivismo, la ciencia y las Universidades

Además de la persecución política, el gobierno liberal propició el positivismo como un mecanismo para debilitar a la Iglesia, la educación religiosa y a la Universidad colonial persistente, a la vez, atacar el clericalismo y el romanticismo que privaban en esa Universidad venezolana.

Hubo una renovación del pensamiento por el positivismo darwiniano y spenceriano al que se agregó el idealismo alemán con el desarrollo de la ciencia, el aprendizaje por objetivos, la lucha contra la teología tomista, la especulación deductiva aristotélica y el poder feudal terrenal y espiritual de la Iglesia fuertemente asentado hasta ahora en la Universidad. La Universidad, al principio fue poco permeable a este movimiento, por lo que se crearon Academias Nacionales, que al igual que en el Renacimiento fueron el asiento de estos movimientos científicos, que se ligaron al federalismo y a una cultura revolucionaria en lo que jugaron un papel determinante los Drs. Rafael Villavicencio y Adolfo Ernst

Se creó la Sociedad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales, el Instituto Venezolano de Ciencias Sociales, con debates donde el falso romanticismo de la Colonia se abandonó, se rompió con la sabiduría subjetiva, ahora suplida por un pensamiento científico. En 1874, se introdujo el evolucionismo de Darwin y los principios de Lyell para el estudio de la geología. Estas discusiones pusieron en campos diferentes a la religión y la ciencia (Hernández H. 1994).

Pero la mayor influencia la ejerció la Sociología desde entonces considerada como una ciencia. La Venezuela científica e intelectual estuvo influida por positivistas como Rafael Villavicencio, Vicente Marcano, Arístides Rojas, Luis Razetti, David Lobo, Guillermo Delgado Palacios y Diego Carbonell, médicos, biólogos, antropólogos; José Gil Fortoul, Luis López Méndez, César Zumeta, Laureano Vallenilla Lanz, Pedro Manel Arcaya, José Ladislao Andara, Julio César Salas, sociólogos, historiadores; Alejandro Urbaneja, Nicomedes Zuloaga, juristas; Lisandro Alvarado, naturalista; y filólogos, que impulsaron los estudios de biología, antropología, medicina, derecho, historiografía y literatura imaginativa en la Universidad Central de Venezuela. Este desencuentro ideológico tampoco debilitó ni silenció a las Universidades venezolanas, muy por el contrario, iniciaron sus procesos de modernización y de abandono del aristotelismo y tomismo, de la etiqueta y ceremonia coloniales (Díaz S. 1975)

La Universidad de Mérida y los conflictos con los profesores

En 1834, hubo conflictos en la Universidad de Mérida con el Rector, presbítero Ignacio Fernández Peña, por pagos a profesores y la secularización de la enseñanza. Las malas relaciones políticas y personales generaban las pugnas y acusaban al Rector de no convocar los órganos de gobierno, por lo que pretendían que otro profesor lo supliera en estas funciones ilegalmente, lo que era dirimido por el Secretario de Estado del Despacho de Instrucción Pública, quien reprendía a los profesores, lo que no los satisfacía y decidían actos de protesta. En otra ocasión, reclamaron al Despacho de Interior y Justicia sobre el desorden incorregible en el seno de la Universidad y en el Despacho del Rector. También hubo la negativa de un profesor de asumir la Secretaría de la Universidad a la que había sido electo mientras estuviera el Rector en cuestión. A su vez, el Rector informaba al Secretario del Despacho Nacional de Relaciones Interiores y Justicia sobre el retiro de profesores por defectos de la enseñanza y la urbanidad (Chalbaud Cardona. 1978)

Los conflictos no cesaban

El Pbro. Ignacio Fernández Peña, ex Rector, ahora en funciones de presidente de la Diputación Provincial de Mérida, acusó debidamente sobre la nula actuación y abusos del Juez Dr. Sulpicio Frías, quien ejercía su vez, el Rectorado de la Universidad de Mérida. Esto pareció un ajuste de cuentas porque el maestro Sulpicio Frías había sido uno de los más pugnaces adversarios del Rector Ignacio Fernández Peña.

A estos conflictos profesoraes, se agregaron conflictos estudiantiles en 1843, por la falta de catedráticos, y eventualmente la contratación de profesores improvisados que deterioraban la docencia.

Las preocupaciones de los universitarios y los merideños

Tanto los universitarios como los ciudadanos merideños estaban alarmados y preocupados porque no entendían cómo era posible, que siendo tan pocos los universitarios, y los de preparación y educación más alta de la ciudad y universidad, no fuesen capaces de resolver estos problemas, en su mayoría personales y de escasa monta, y en su lugar, hacerlos conocer al Secretario de Estado de Interior y Justicia, y en todo caso, comprometer públicamente el buen nombre y el prestigio de la Universidad y la ciudad.

Los conflictos y agresiones ahora procedían del gobierno nacional

A pesar de la autonomía funcional y financiera otorgada por Simón Bolívar a la Universidad de Caracas en 1827 y José Antonio Páez a la de Mérida desde 1836, en el Código de Instrucción Pública de 1843, se creó en las Universidades la Junta de Inspección y Gobierno encargada de las rentas, de la economía y la administración universitaria. Las autoridades universitarias podían ser juzgadas por un Tribunal Académico, que a su vez podía solicitar al gobierno su destitución. Además, la Corte Suprema de Justicia los podía enjuiciar.

En 1849, José Tadeo Monagas “prohibió la designación de profesores en cátedras de propiedad o provisionales desafectos al gobierno o sospechosos del desamor al espíritu democrático del sistema en Venezuela”. En 1850, Julián Castro derogó la anterior Disposición, “pero ordenó el retiro de la Universidad de aquellos profesores liberales que habían ingresado en el gobierno del converso al liberalismo José Tadeo Monagas”.

En 1863, Juan Crisóstomo Falcon disminuyó los salarios, prohibió la elección de las autoridades por la propia Universidad. Expropió el convento de San Jacinto que convirtió en mercado público.

En 1879, Antonio Guzmán Blanco, a pesar de ser graduado y ser electo como Rector por la Universidad de Caracas, cargo que no ocupó, ordenó retirar de la Universidad a aquellos profesores que habían ingresado durante el régimen transitorio de Francisco Linares Alcántara”. Como las Universidades aparecían hostiles a toda propaganda revolucionaria, desde la filosofía hasta la literatura (Gil Fortoul, José), Guzmán Blanco creó Colegios Federales de Primera Categoría para otorgar grados iguales a los de las Universidades salvo en Ciencias Eclesiásticas. Finalmente, en 1883, obligó a las Universidades Central de Venezuela y de Los Andes, así denominadas por él, a vender en pública subasta, los bienes que Bolívar y Páez habían otorgado a las Universidades, y someterlas a partir de ese momento al financiamiento fiscal, siempre retardado e insuficiente. Obviamente en la liquidación de haciendas, fincas, parcelas, casas y otras, los amigos del régimen hicieron su agosto.

Impuso de esta manera el modelo napoleónico de Universidad, adscrita al Estado, dedicada únicamente a la docencia para la formación de funcionarios públicos y de una clase intelectual elitesca, segregacionista y disfrutadora de la explotación del poder y de la economía extractiva semi esclavista. No hubo ningún otro interés vinculado a la ciencia y tecnología, salvo cuando posteriormente facilitó la introducción del positivismo en Venezuela.

Otro tipo de agresiones a la universidad por el establecimiento público

Las agresiones gubernamentales a las Universidades tuvieron variantes. El Presidente Joaquín Crespo dio gran relevancia al esoterismo, la magia, el curanderismo, sobre todo con el curandero Telmo Romero de gran influencia en la vida política, social y cultural. Este despropósito frente a la cultura y la ciencia, provocó que los estudiantes universitarios se congregaran en el Jardín Botánico de la Universidad Central de Venezuela, y frente a la estatua de José María Vargas hicieron una pira con los ejemplares del libro “El Bien General” del brujo Telmo Romero. La enardecida juventud asaltó y quemó la botica del brujo, asesor y curandero del Presidente Joaquín Crespo (Díaz S. 1975). Esto ocurrió sin retaliaciones a la Universidad.

Los gobiernos de la Restauración Nacional. Fin del anticlericalismo guzmancista, pero no de los caprichos y abusos gubernamentales

En 1899, el general Cipriano Castro, por lo que consideró un irrespeto, clausuró la Universidad Central de Venezuela por corto lapso, y destituyó al Rector Dr. Rafael Villavicencio. También lo hizo con el Rector de la Universidad de Los Andes, Dr. Caracciolo Parra y Olmedo. En 1904, clausuró los estudios de Medicina, Filosofía y Farmacia en la Universidad de los Andes, a la que denominó Universidad Occidental. Como los estudios de Ciencias Eclesiásticas, amenazados por el guzmancismo, se habían mudado para Curazao, la Universidad quedó casi al cierre por el pequeño número de estudiantes de Ciencias Jurídicas, por lo que debió crear una Escuela Introdutoria a la Universidad para no perecer (López B, 2011).

Creía Castro que “era mucho más útil a su patria un obrero, un artesano, un industrial de inteligencia libre, de brazos robustos y sanos, que un universitario borlecido, marchito de estudios”.

Junto con su ministro de Instrucción Pública, el escritor Eduardo Blanco, decidió en 1903, clausurar las Universidades de Carabobo y del Zulia, creadas en los 1890 por transformación de Colegios Nacionales, “por considerar que cuatro universidades para Venezuela eran muchas y porque se crearía un proletariado intelectual que llevaría a una degeneración del carácter nacional”. Igual, cerró estudios de Derecho en Trujillo y Ciudad Bolívar creados por Antonio Guzmán Blanco en 1872 (Chalbaud C. Eloi. 1987).

El General Juan Vicente Gómez en 1912, por un irrespeto al Rector de la Universidad Central de Venezuela, Dr. Felipe Guevara Rojas por parte del profesor de medicina Dr. Antonio María Pineda, ordenó la expulsión de dos estudiantes de esa carrera y de 11 de los 14 docentes, lo que llevó al posterior cierre de la UCV entre 1912 y 1922, lo que suplió autorizando la creación de escuelas profesionales independientes, cuyos títulos eran validados por el Ministerio de Instrucción Pública. En 1922, unió de nuevo las escuelas universitarias. Designó rector al Dr. David Lobo, al que obligó a presentar informes quincenales sobre la disciplina en la Universidad; y luego al Dr. Plácido Rodríguez Rivero, quien paseaba por los pasillos de la Universidad con revólver al cinto, ofreciendo castigos o premios según la conducta (Carvajal. 2016).

El conflicto positivista en la Universidad Los Andes de Mérida. Venezuela

A pesar del control gubernamental castrista, el 8 de marzo de 1905 apareció la Revista “Génesis” redactada por un grupo de jóvenes rebeldes que intentaban “renovar temas, ideas y formas distintas al pasado”. Entre 1905 y 1908 se publicaron 19 números, escritos por Florencio Ramírez, Pedro José Godoy, Américo Menda, Gabriel Picón Febres, Julio Sardi, Julio Consalvi y el sacerdote José Ramón Gallegos. “Defendían asuntos ideológicos inspirados en doctrinas modernas, enfrentadas al catolicismo al que consideraban dogmático y reaccionario, enfocaban el peligro del imperialismo norteamericano y condenaban que el dinero recogido en limosnas y colectas, se fuera a Roma y no invertirlo en seminarios vernáculos. La formación de sacerdotes para estas luchas fue tarea nuclear del seminario”.

La Revista “Génesis” fue “como manifestación de una inquietud intelectual y cívica que rompió cadenas, tradiciones lugareñas y señalaba caminos nuevos, como “una insurgencia juvenil, principalmente universitaria, con acento afirmativo y decisión de combate”. Según Eloi Chalbaud Cardona, “las beatas que escuchaban los sermones en los templos miraban con curiosidad y mucho miedo”. “Criterios positivistas anti espiritualistas inspiraron este movimiento que tenía gestos de rebeldía y perturbaban el silencio por siglos”. Intelectuales de este Grupo participaron en un doloroso conflicto con clérigos del Obispado mediante hojas sueltas, artículos periodísticos y folletos que denunciaban escándalos y desenfados de la Curia, lo que llevó a la ciudad a una división en dos bandos. Quienes estaban con el Obispo que defendía a los sacerdotes Evaristo Ramírez y Jeremías González. El Deán de la Catedral también se enfrentó al Obispo. Ese decidió crear un Tribunal Eclesiástico Extraordinario con la finalidad de exonerar a los sacerdotes de las acusaciones, por lo que miembros de “Génesis” decidieron acusar a los sacerdotes ante Juan Vicente Gómez de conspirar para asesinarlo. El Obispo acusó a los intelectuales de negar y destruir la religión y amenazó con excomuniones, que en algunos casos ocurrieron, y que perdonó al borde de su muerte. No obstante, el padre Evaristo Ramírez fue apresado junto con su cuñado José María Franco, quienes desde una hacienda de Barlovento conspiraban. Al final, los dos murieron en este proceso., lo que afectó profundamente al Obispo, de lo que derivó una enfermedad que lo llevó a la muerte (Henríquez V. 1989)

Fin de la universidad colonial decadente y silenciosa que había sido transferida a la universidad republicana autoritaria latinoamericana

Así como en Venezuela y por las mismas razones y estrategias, la dirigencia independentista latinoamericana coincidió en dejar intacto el establecimiento social y el orden social de la Colonia, con sólo un cambio de personas, blancos criollos por peninsulares en el gobierno y en las propiedades latifundistas, con los mismos privilegios derivados del poder y la riqueza, y sin ofrecer oportunidades a los grupos emergentes ni segregados, sometiéndolos al desempleo en las ciudades y al trabajo agropecuario esclavista en temporadas de siembras y cosechas, o como tropas de las revoluciones frecuentes. La universidad estaba desvinculada del proceso político que tendía hacia la democratización y la liberación de las dictaduras militares.

Los países postcoloniales asumieron en las Constituciones Nacionales y en las Leyes de Instrucción Pública, el control de la educación en general y de la universitaria, a la que dieron particular preferencia sobre el resto del sistema escolar, manteniendo a la vez, la autonomía y el autofinanciamiento por bienes concedidos por el Estado. Esto obedeció al hecho de que la Universidad era la fuente más importante junto con los seminarios y conventos de educación religiosa, medio para garantizar una sociedad segregada entre blancos y negros y pardos, dogmática, clerical, con aristotelismo, tomismo, ergotismo, dogmatismo, cátedras hereditarias, desligada de la sociedad, dirigidas por grupos vitalicios y corruptos de sacerdotes y civiles, todo para el mantenimiento del status político y socio económico de una clase terrateniente y comercial nacional que había reemplazado a la colonial (Tummerman, 1999), (Rondón M. 2019), (Del Mazo. 1955)

La economía extractiva no había logrado una clase capitalista fuerte y moderna, ya que dependía del mercado internacional de materias primas y del capital, ambos opuestos junto con los criollos, a la modernización agraria e industrial y al progreso político y social.

Esta situación estaba extendida en Latinoamérica, reflejada de manera particular en Argentina, que tuvo a finales del siglo XIX y principios del XX, un liderazgo muy importante en política internacional y en la economía ya que fue el granero del mundo.

Este atraso prominente e inaguantable desde la Colonia, ahora republicano, se asentó en la Provincia y en la Universidad de Córdoba, fundada en 1613 por los jesuitas.

La Reforma Universitaria de Córdoba

Las protestas se iniciaron en marzo de 1916, cuando los estudiantes convocaron una conferencia herética del poeta Arturo Capdevilla sobre Los Incas, en la biblioteca de la Universidad cantando la Marsellesa, lo que alteró el ánimo entre conservadores y liberales, pero que los estudiantes la declararon como el inicio de una

revolución. En los anfiteatros ocupados, los estudiantes escogieron sus decanos entre ellos mismos. Dos años después, la clausura del internado de medicina en el Hospital de Clínicas reinició el conflicto, y en marzo de 1918, se conformó un Comité Pro Reforma, que decretó una huelga general y publicó su “Manifiesto a la Juventud Argentina”.

Luego emitieron el “Manifiesto Liminar a los hombres libres de Sud América”, excluía Norteamérica, el 21 de junio de 1918, “contra el colonialismo cultural monástico y monárquico residual”, “con una proyección continental como la revolución independentista contra el Imperio Español, y que señalara el pasaje del mundo hacia la plenitud de la justicia, de la belleza y con palabras en los Manifiestos que rejuvenecieran y mostraran a los gestores de una historia nueva”, e “incitan a colaborar en la obra de libertad que se inicia”, inspirados en escritores como los José: Ortega y Gasset, Vasconcelos, Martí, Rodó, Ingenieros; Rubén Darío y otros (Tumermenn, 1999), (Ogando. 2006).

Conllevaba “una protesta contra los jesuitas que habían llegado a América bajo un signo progresista, y venían para purificar mediante la abnegación y el puritanismo, el ocio y el goce desenfrenado de los bienes que la conquista había puesto en manos de la Iglesia. En la práctica no fue así”. Fue un “rechazo emotivo” en un contexto que chocaba contra el autoritarismo y la corrupción de los dirigentes universitarios (Silva M, y Sonntang, 1971).

Fundamentos de la Reforma Universitaria de Córdoba

“Los dirigentes universitarios argentinos interpretaron, que en lugar de una prédica y transformación moral o académica, la reforma universitaria era para la democratización, la universalización y respeto del sufragio como eran la corrientes de pensamiento del entonces, en un continente lleno de dictaduras militares” (Del Mazo. 1955).

La Reforma Universitaria de Córdoba fue sólo política y jurídica, y no académica porque ese fue el fundamento y alcance del Radicalismo argentino gobernante, convertido en una especie de religión cívica. “Pero la Reforma Universitaria también quiso ser revolucionaria para alcanzar un estado de derecho o de “reparación, que era un orden jurídico que se expresara en una solidaridad absoluta representada en el ejercicio pleno del sufragio, que fue lo más accesible que logró el Radicalismo” La Universidad también estaba llamada a participar en luchas de liberación contra las dictaduras militares para que se estableciera la democracia, el sufragio y la representación tal como en la Universidad.

En 1918, se estableció una soberanía que descansaba en el Claustro, que convirtió a la Universidad en “un estado dentro del estado” y por analogía, en una “República Universitaria” de “Ciudadanos Universitarios” con profesores, estudiantes y egresados, que elegían sus autoridades y un cogobierno. Este es un modelo que sólo opera América Latina (Mayz V. 1984).

Contra el carácter elitista de la universidad, pidieron la extensión universitaria y su acercamiento al pueblo y a sus problemas, exclaustración de la cultura, aplicación de los estudios a los problemas nacionales, políticos, económicos y sociales. Los órganos de gobierno tendrían paridad, mitad de profesores y mitad de estudiantes, libre ingreso y gratuidad, revisión y concursos de las cátedras y cátedras libres.

La reforma política y jurídica de la Universidad Latinoamericana incorporó las funciones de investigación y de extensión, abandonando su rol docente exclusivo; ahora la Universidad era para todos los estudiantes y toda la sociedad, y sitio y fuerza de protección de las ideas, incluidas las perseguidas en la calle. Aun cuando este asilo de las ideas no tiene que ver con la autonomía, ha sido aprovechada por partidos de distinta naturaleza en distintas ocasiones y circunstancias para colonizar a la institución.

El movimiento estudiantil argentino inició la expansión del contenido reformista en América Latina, y estimuló la creación o reforzamiento de organizaciones políticas donde se originaron como en otros países, los partidos políticos modernos (Ogando. 1955).

Esta reforma universitaria fue parte también de una reforma social, mediante la cual, la Universidad, además de formar intelectualmente al estudiante, debería motivarlo para que fuera también un agente dinámico de

transformación de la sociedad. Para esta finalidad social y para su protección, la Universidad debería ser autónoma (Mayz V.1984).

La debilidad de esta Reforma empezó por el rol ambiguo de los estudiantes

La Universidad facilitó la politización permanente del estudiantado por la ausencia de otros movimientos populares masivos. Los estudiantes propiciaron grandes movimientos nacionales para conformar partidos en Perú, Cuba, Venezuela. Por ello, “la Universidad se convirtió en una escuela política en la que se formaron muchos futuros líderes revolucionarios o reformistas que aspiraron al poder o a mejorar su posición personal”.

No lograron conformar grupos sociales y políticos con trabajadores, intelectuales, artistas quienes buscaron otras alianzas para el logro de sus fines porque los estudiantes son provenientes de clases sociales distintas, ingresos variados e inclinados al conservatismo. Abandonan ideales al salir de la Universidad, porque para ellos, el grado es simplemente para el ascenso social. Tampoco participan en el desarrollo nacional porque se forman más abogados y médicos que ingenieros, agrónomos, científicos y técnicos. La investigación científica no los compromete. Al final, todos los estudiantes universitarios consolidan su status socio económico y protegen su corporación y por eso, toleran el modelo napoleónico solamente profesionalista, la cátedra colonial, memorística, libresca y aislacionista, es decir, se dedicaron únicamente al cultivo de la cualidad universitaria, la autonomía universitaria, la mayoría de los casos para lograr recursos para su beneficio, y no para su esencia académica que continuó atrasada, aislada y en crisis sustantiva. “Los miembros de la República Universitaria Cordobesa han sido más autonomistas que universitarios”

La Comisión Económica Para América Latina –CEPAL– ha enumerado la larga lista de dirigentes universitarios estudiantiles, que al llegar al poder y en su calidad de Presidentes, Ministros, Gobernadores, reprimen las manifestaciones, y “afirman que no es un simple problema de orden ético personal, sino una realidad que resulta del hecho de que el movimiento estudiantil no tiene otra forma y medio de expresarse que en la Universidad”. (CEPAL. 1968)

En fin, los estudiantes latinoamericanos intervienen en la política más que en ninguna otra parte del mundo. Se lanzan a la calle y mantienen reivindicaciones. Pero a la vez, constituyen Asociaciones en las Escuelas, Facultades y Universidades y se federan nacionalmente. CEPAL señala que en las Universidades Nacional Autónoma de México y Central de Venezuela, las oficinas de los Presidentes de las Federaciones de Centros Estudiantiles son tan lujosas como las de los Rectores. El movimiento estudiantil sigue en la contradicción y la ambigüedad (CEPAL.1968)

Desde temprano, se desmintieron los poderes de la Universidad, ya que el mismo Deodoro Roca, uno de los ideólogos principales de la Reforma Universitaria de Córdoba, que en 1918 anunciaba la revolución desde arriba, es decir desde sus claustros hacia la sociedad, sostendría dos años después, que sin sociedad previamente transformada no habría nueva Universidad (Cuneo, Dardo, 1976). Es decir, la universidad será espléndida y bulliciosa si acompaña al desarrollo de la sociedad, y no sólo por ser autónoma y foco de lucha social y política liberadora.

Se podría afirmar que la Reforma de Córdoba sólo dio un contexto jurídico y democrático a la Universidad, originado en medio de dictaduras y desigualdades sociales y políticas, al facultar la elección del gobierno y el cogobierno de la universidad, lo que después de un siglo luce agotado e insuficiente para una transformación de la esencia universitaria” (Rondón M. 2019)

V. Los graves conflictos políticos, las controversias y las agresiones del establecimiento publico o hicieron decaer ni entrar en silencio a las universidades en la etapa republicana democrática en Venezuela

La repercusión de la Reforma Universitaria de Córdoba en Venezuela

En parte por la Reforma Universitaria de Córdoba, en 1928 se constituyó en Caracas la Federación de Estudiantes de Venezuela, germen de los partidos modernos, socialdemócratas, socialcristianos, y cobijo de

comunistas. En sus discursos y luchas contra la dictadura de Juan Vicente Gómez, plantearon el destino democrático del país, y entre ellos, la autonomía universitaria.

Los conflictos universitarios después de la muerte del dictador Juan Vicente Gómez

Los conflictos políticos en la Universidad de Los Andes. Mérida

Al morir el dictador Juan Vicente Gómez en diciembre de 1935, en enero de 1936 aparecieron Asociaciones de Estudiantes por Facultades de la Universidad, quienes formaron el 4 de febrero de ese año, la Asociación General de Estudiantes del Estado Mérida, AGEM, afiliada a la Federación de Estudiantes de Venezuela.

El 23 de enero de 1936, los estudiantes de la ULA pidieron la destitución del Rector Dr. Roberto Picón Lárez, mientras otro grupo insistió en su permanencia. El 25 de enero, los estudiantes solicitaron el nombramiento del Dr. Florencio Ramírez como Rector. Esto provocó protestas de la Asociación General de Estudiantes del Estado Mérida, por lo que renunció el 25 de marzo. El 14 de abril, designaron como Rector al Dr. Pedro Guerra Fonseca, destacado médico. Este rector, el 11 de junio de 1936 presidió una manifestación antigubernamental, por lo fue destituido, y designado el Dr. Víctor Pérez Perozo como Rector.

La designación del Dr. Florencio Ramírez había dividido a los estudiantes. Esta división se acentuó posteriormente por el triunfo de los Frentes Populares en España y Francia, apoyados por la izquierda socialdemócrata y comunista de la Federación de Estudiantes de Venezuela-FEV. Por su lado, la Unión Nacional de Estudiantes-UNE, grupo social cristiano desprendido de la FEV apoyaba a la Falange Española. La división también la justificó la solicitud de estudiantes simpatizantes de la futura Acción Democrática de pedir la expulsión de los jesuitas y la laicización de la educación. Como consecuencia de la división de la FEV, base de AD, se creó la Unión Nacional de Estudiantes, UNE, base de la formación del Partido COPEI. (Rondón N.1977).

Los conflictos universitarios en la Universidad Central de Venezuela

En el régimen del Presidente militar Eleazar López Contreras hasta 1941, hubo manifestaciones de estudiantes exigiendo derechos políticos, entre ellos la autonomía universitaria, con la lamentable muerte del Br. Eutimio Rivas, lo que se protestó colocando banderas negras en la torre de la Universidad Central de Venezuela, luego de lo cual, eran cachados por la policía antes de ingresar a la institución. En el gobierno militar de Isaías Medina Angarita en 1945 fueron muy tímidos los atributos autonómicos concedidos a la UCV y ULA. La selección por los profesores de las Universidades de un sexteto de candidatos, de quienes el Ejecutivo Nacional designaría las Autoridades Universitarias, y el concurso de las cátedras.

El Estatuto de las Universidades Nacionales

En 1945, dirigentes del partido Acción Democrática, nacida de la FEV participaron en un golpe cívico militar tendente a la finalización del caudillismo militar de un siglo de duración. Respondieron a la necesidad de instaurar la universidad democrática y autónoma, promulgando el Decreto 408 de septiembre de 1946 en el que se concedió autonomía y patrimonio propio a la Universidad Central de Venezuela, de Los Andes y la recién creada Universidad del Zulia. El Ejecutivo Nacional se reservó la designación de las Autoridades Universitarias (De Venanzi, 1988)

Los conflictos del movimiento estudiantil por la autonomía. Clausura de la UCV en 1952

En 1949, los militares derrocaron al electo Presidente Rómulo Gallegos. Desde principios de 1950, se iniciaron protestas estudiantiles y profesoraes contra la dictadura. Vejadas por el gobierno nacional, las autoridades de la Universidad Central de Venezuela- UCV, renunciaron.

En 1951, para controlar el orden en la Universidad Central de Venezuela se designaron autoridades provenientes de la Universidad de Los Andes, donde prevalecía la paz, lo que fue considerado por aquella como una afrenta, que condujo a su fracaso. Luego de lo cual, el gobierno designó una Comisión de Reforma de la Universidad que dejó sin vigencia el decreto autonómico 408 de 1946, clausuró la Universidad, y persiguió, encarceló y exilió a decanos y profesores universitarios.

La dura represión de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez redujo las protestas estudiantiles y en una Ley de Universidades de 1953 eliminó los esbozos de autonomía. Hubo una gran diáspora de universitarios hacia la Universidad de Los Andes (Rondón M.2005)

VI . Nuevos conflictos y controversias universitarios y las agresiones del establecimiento público no provocaron la decadencia y el silencio en la universidad republicana democrática

Nuevos conflictos universitarios por la autonomía en los 1960. Agresiones del establecimiento público

Las luchas políticas exitosas reanudadas al final de la dictadura del General Marcos Pérez Jiménez en 1958, indujeron un “gran espíritu unitario” del país de partidos políticos, gremios, universidades, sectores económicos, la Iglesia y las Fuerzas Armadas. A la Universidad en su conjunto se le reconocieron sus sacrificios en la lucha contra la dictadura y su importante rol para el desarrollo nacional, por lo que en la Ley de Universidades promulgada el 5 de diciembre de 1958. se le otorgó una autonomía plena, que incluyó la autonomía administrativa, para que el Claustro o “pueblo universitario” conformado por profesores, estudiantes y egresados, eligiera las autoridades y el cogobierno de la “República Universitaria”.

En esta fase del proceso histórico venezolano, los estudiantes universitarios jugaron un papel muy importante y decisivo en la defensa de la reciente y débil democracia contra los intentos de golpe de estado de fuerza armadas y políticas afectas al retorno militar (De Venanzi. 1988)

La unión nacional duró poco porque los partidos políticos socialistas radicales y comunistas, fuera y luego dentro de la Universidad, se comprometieron en una lucha contra el gobierno democrático electo en 1958, para reivindicar al pueblo afectado por una grave crisis social, política y económica. Estas protestas tuvieron la participación del gobierno de Fidel Castro de Cuba, quien junto con los gobiernos soviético y chino consideraron como objetivas las causas para la toma violenta del gobierno venezolano.

Las guerrillas y las luchas callejeras

Un frente político universitario de lucha liberadora inspirada además en la Reforma de Córdoba, lo constituyeron el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) desprendimiento de la juventud de Acción Democrática y el Partido Comunista de Venezuela, ambas afectas al marxismo y propiciadores de la inestabilidad política, el terrorismo y las guerrillas. El otro frente, la Juventud Social Cristiana, específicamente la Democracia Cristiana Universitaria, partidaria de la doctrina social de la Iglesia, defensora del régimen del Pacto de Punto Fijo y de la estabilidad política.

La Juventud del MIR y el PCV con importante presencia en las cinco Universidades Autónomas de entonces, en 1960 inició prácticas terroristas y guerrillas que implicaron el asalto al Museo de Bellas Artes y el secuestro de las obras de la exposición francesa; el secuestro por el Frente de Liberación Nacional, del barco Anzoátegui de la Corporación Venezolana de Navegación, llevado a Brasil; el secuestro del futbolista Alfredo D`Stefano; el asalto al tren de El Encanto donde murieron civiles y militares, lo que provocó la ilegalización del MIR y PCV, el apresamiento y juicio a sus congresistas y la intervención militar en el conflicto.

Esta situación hizo que la Universidad, basada en su autonomía, fuera un centro de resonancia ideológica, enfrentamientos, movimientos violentos de renovación, retaguardia de propaganda, guerrilleros y armas, con “una situación muy angustiosa entre 1960 y 1964” según el rector Francisco de Venanzi, por lo que ocurrieron allanamientos de la Universidad Central de Venezuela en 1966 y 1969. Incluidas su clausura y destitución de las autoridades (De Venanzi. 1988).

A la par del terrorismo y las guerrillas, hubo luchas y enfrentamientos en la calle no sólo entre grupos estudiantiles en predios universitarios, sino también con las fuerzas del orden público, con heridos, detenidos y fallecidos. Entre estos, se recuerdan los Brs. Oswaldo Pirela, estudiante de Medicina quien murió al tratar de huir por las estribaciones que dan al río Chama; Manuel Quiroz, Luis Cabezas, José Uribe, Carlos Bello y Domingo Salazar, este fusilado por los soldados antiguerrilleros dentro de la Facultad de Medicina.

Ocurrían tiroteos en las manifestaciones promovidas por la DCU, de lo que se acusaba al MIR-PCV, estos supuestamente protegidos por el Rector. Al revés, se señaló a una organización estudiantil de extrema derecha, llamada Cobra Negra que disparaba de noche contra estudiantes izquierdistas. Resultaron heridos los Brs. Lenín Molina y José Barreto. Por lo candente del ambiente universitario, se expulsaron estudiantes.

El gobierno nacional, por la frecuencia de los conflictos y su finalidad, instaló en Mérida un Batallón de Cazadores especializados lucha antiguerrillera, que creó zozobra en la ciudad por sus patrullajes, disparos nocturnos contra residencias estudiantiles y el fusilamiento de un estudiante, Domingo Salazar, dentro de la Facultad de Medicina. Esta situación crítica hizo necesaria la presencia una Comisión de la Cámara de Diputados del Congreso Nacional ante la cual, el Rector Rincón hizo los reclamos del caso.

En ocasiones, hubo atrincheramientos y cercos de estudiantes en las Facultades de Medicina e Ingeniería con participación de guerrilleros cubanos, que no se probó

Las controversias y luchas políticas violentas y la fuerte represión gubernamental no hicieron decaer a la universidad, y menos, silenciarlas.

La autonomía universitaria y las controversias electorales en la ULA. 1963

Al vencerse el período de cuatro años del rectorado del Dr. Rincón Gutiérrez en 1963, se señalaron sus intenciones continuistas, a lo que el Rector “manifestó que tal hecho fue decisión del Claustro Universitario, ya que se convocaron elecciones sin resultados definitivos”.

En efecto, en una primera elección el 3 de julio de 1963, no se lograron las dos terceras partes de los votos exigidas en la primera vuelta, por lo que esta decisión pasó a los Consejos de Facultad como lo indicaba la Ley de Universidades de 1958. Al convocarse la Asamblea de Consejos de Facultad, no hubo resultados, salvo la elección del Secretario, Dr. Carlos Liscano. En esta oportunidad no se presentó el Dr. Rincón Gutiérrez como candidato.

En una segunda elección, el 26 de julio de 1963, también se produjo una abstención del electorado universitario.

Se convocó una tercera elección el 27 de febrero de 1964, en la que el Dr. Rincón presentó su candidatura a Rector acompañado del Dr. Miguel González Jaimes como candidato a Vicerrector. Sólo votó el 62% del electorado.

El cuarto y último proceso se realizó con el Dr. Rincón Gutiérrez acompañado del Dr. Luis Calderón Pino. Votó sólo el 63.4 % del Claustro (Araque. 2011),

Frente a esta situación que fue calificada como continuista o de facto, la Universidad decidió nombrar una Comisión de Juristas integrada por los Dres. Juan Luis Mora, Ramón Mazzino Valeri y Omar Eladio Quintero, quienes presentaron un informe, en el que manifestaron que la Universidad no podía quedarse acéfala, y había una imposibilidad de llegar a una solución distinta a la legal, o sea la obligada permanencia de las autoridades actuales hasta la realización de un nuevo proceso electoral (Araque. 2011).

En la Universidad Central se eligió al Dr. José María Bianco para suceder al Dr. Francisco De Venanzi, quien no optó a la reelección.

En ese entonces, pese a la situación conflictiva y crítica en la Universidad, se consideró que siempre es posible y conveniente el entendimiento de los diversos sectores universitarios para conservar principios fundamentales de la institución.

La autonomía universitaria y las nuevas controversias electorales en 1970 en la ULA

En 1970, se aprobó una reforma de la Ley de Universidades, en la cual se previó la intervención del Consejo Nacional de Universidades y la designación de autoridades universitarias provisionales en el caso de elecciones rectorales frustradas. En 1972, fueron convocadas elecciones para autoridades universitarias luego de catorce años de ejercicio rectoral del Dr. Rincón Gutiérrez. Se presentaron las candidaturas rectorales de los Dres. Omar Eladio Quintero y Carlos Emilio Muñoz Orúa. Este candidato, al conocer la decisión del Partido Co-

munista de no asistir a las elecciones, y por ende, frustrarse las mismas para que continuara el Dr. Rincón Gutiérrez, lo que ahora no era posible sin el riesgo de la intervención del CNU, grupos de universitarios de todas las tendencias, incluido el Gobernador del Estado, profesor universitario, sugirieron al Dr. Rector una nueva convocatoria de inmediato, y la seguridad de su culminación exitosa, lo que fue entendido por los universitarios. Así, se presentaron las candidaturas del Dr. Ramón Vicente Casanova apoyado por los partidos tradicionales y el Dr. Heberto Urdaneta por partidos de izquierda y el llamado “peruchismo”. Fue electo el Dr. Ramón Vicente Casanova.

Otra vez, la Universidad dio una manifestación de responsabilidad para resolver sus asuntos y salvaguardar la autonomía (Rondón M.2024).

1970. Años de post pacificación y violencia universitaria interna

Pacificado el país, “En 1969, en las Facultades de Ciencias y en la Escuela de Sociología de la Universidad Central de Venezuela se alzó la bandera de la Renovación Universitaria. Pronto fue captada por los partidos de izquierda, y se convirtió en una especie de revolución cultural”. “Se revisaron programas por Comisiones Paritarias de profesores y estudiantes, sin planificación del proceso. Comenzó una persecución dirigida sobre profesores de criterio conservador, pero de elevada calidad académica. El balance fue negativo porque se perdieron profesores, se limitó la autonomía, se perdió el Jardín Botánico, tiempo y ánimos encontrados”.

Un acuerdo de AD y COPEI llevó a la intervención de la Universidad y a una reforma de la Ley de Universidades de 1958” (De Venanzi.1988).

En la Universidad de Los Andes se designaron Comisiones Paritarias con diferentes matices en las Facultades, para analizar sus problemas, pero con mecanismos confusos y sin procedimientos. En medio de este proceso, hubo una manifestación universitaria de apoyo a los estudiantes de la Universidad de Carabobo, y en la re-friega en Mérida, murió el Br. Carlos Bello, de lo que el gobierno acusó a un francotirador, y los estudiantes, a la policía.

Fueron suspendidas las clases en la Universidad. El Consejo Universitario llamó a clases, pero el conflicto político lo asumió públicamente el Partido COPEI por ser responsable del gobierno nacional y estatal, con amenazas a la integridad institucional por lo que la Universidad fue cerrada, en la etapa de crisis más grave de la institución (Rondón M. 2024).

Hubo persistencia de asambleas estudiantiles, interrupción de clases, agresión verbal en lugar de discusiones ideológicas. Se acusó al Rector de hacer acuerdos políticos, esta vez con el Gobernador del Estado, por algunos medios de prensa. Se acusaba a las autoridades universitarias de la pérdida del año para 8000 estudiantes (Rincón G. 1969).

Las luchas callejeras continuaron y se intensificaron. El establecimiento público aumentó

las medidas anti autonómicas en los 1970

El proceso de pacificación culminado en 1969-1970, no fue suficiente para una paz universitaria. Por el contrario, movimientos de protesta estudiantil estimularon en la Universidad venezolana un proceso de renovación, cuya respuesta oficial fue la Reforma de la Ley de Universidades de 1958, considerada como una reforma que lesionó gravemente a la autonomía universitaria. Se reclamaba a la Universidad venezolana la falta de respuesta a la masificación estudiantil, a la diversificación de las ofertas de modernas carreras, entre ellas, las tecnológicas, y de métodos organizativos, académicos y administrativos modernos. Esta reforma modificó la composición del Consejo Nacional de Universidades con representantes del gobierno nacional y del Congreso Nacional, así como las incorporaciones de rectores de universidades experimentales no autónomas, creadas a partir de esa reforma.

Como consecuencia de la inestabilidad política de la Universidad Central de Venezuela, y de las acusaciones continuas hacia el Rector Jesús María Bianco de participar en la desestabilización política, y su negativa a

incorporarse a este nuevo Consejo Nacional de Universidades, se aplicó un artículo transitorio de la Reforma de la Ley de Universidades que previó la destitución de las autoridades universitarias por este Consejo, que se extendió a Decanos, así como el nombramiento de autoridades provisionales afectas a la nueva situación en la Universidad. El Rector designado, Dr. Rafael Clemente Arráiz planteó la realización inmediata de elecciones universitarias para regularizar su funcionamiento, lo que no fue aceptado por el gobierno, siendo designado en su lugar, el Dr. Oswaldo De Sola por varios meses, hasta nueva elección, siendo electo el Dr. Rafael José Nery como Rector (Bautista Urbaneja. 1988).

La justificación esta vez para el allanamiento de la Universidad Central de Venezuela fue para “la custodia material de los bienes y propiedades de la UCV” (Bautista Urbaneja, 2009).

La destitución del Rector Bianco fue analizada y criticada en la Universidad de Los Andes incluyendo manifestaciones violentas dentro y fuera del recinto universitario. Nuevamente hubo acusaciones sobre simpatías del Dr. Pedro Rincón Gutiérrez hacia las acciones de su colega Dr. Jesús María Bianco, sin descartar intervenciones del mismo tipo en la ULA. Esta acusación no avanzó no sólo por lo inverosímil, sino por la reconocida amistad del Rector Rincón con el Presidente Rafael Caldera y el Gobernador del Estado Dr. Germán Briceño Ferrigni. (Rondón M. 2024)

Movimientos universitarios reemplazaron a los partidos políticos en la institución

Los partidos políticos tradicionales con gran participación en la vida universitaria para intervenir en un proceso de transformación de la sociedad, lo que no ocurrió, tal como fue la experiencia inicial de la Reforma de Córdoba, perdieron presencia y decisión en la universidad.

La derrota militar de las guerrillas y la derrota política en la calle y la pacificación consiguiente fue aceptada por el Partido Comunista pero no por el Movimiento de Izquierda Revolucionaria-MIR, y por ello, tuvieron una serie de “deslindes” generando múltiples movimientos radicales que se refugiaron en la Universidad, a la par de grupos políticos nuevos como el MAS y CAUSA R y de grupos académicos.

Todas estas corrientes de pensamiento universitario local, defensoras muy aguerridas de la cualidad autonómica de la Universidad, buscaban espacios para su desarrollo, mediante activismos que incluyó el acceso a niveles de gobierno universitario, oficinas técnicas, facultades, gremios y movimientos estudiantiles, pero sus resultados en términos de dedicación, expansión y resultados de la esencia universitaria fueron muy precarios o inexistentes, sin explicaciones claras sobre su fracaso, quedando la impresión de lograr sólo medios de poder interno para su favorecimiento y captación de nuevas clientelas electorales. Los dirigentes profesoraes y de los empleados hicieron gala de la defensa de la autonomía (Rondón M. 2024)

Esto ocurrió así también en movimientos estudiantiles tradicionales y de avanzada, que en la práctica han desaparecido de la escena por la finalización del reparto de las llamadas contingencias estudiantiles, por la falta de organización, dispersión y otros, de manera que pareciera que no hubiera estudiantes salvo en las aulas, lo que se agravó con la emigración de casi la mitad de los estudiantes universitarios

VII. Controversias y conflictos de las universidades autonomas con el gobierno actual

Las Universidades Autónomas entraron en una grave crisis de sus relaciones con el gobierno nacional por haber participado según este, en la desestabilización previa y en las acciones conspirativas del golpe de estado de abril de 2002. Como consecuencia, el Gobierno las declaró un objetivo político, y desconoció como interlocutores universitarios a la Asociación Venezolana de Rectores Universitarios - AVERU, y como representante de los profesores a la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela - FAPUV.

En su lugar, creó la Asociación de Rectores Bolivarianos – ARBOL y la Federación de Trabajadores Universitarios- de Venezuela - FETUV, que agrupa a los llamados trabajadores académicos (profesores y profesoras) y trabajadores universitarios (empleados administrativos y obreros) minoritarios, con quienes discute las contrataciones colectivas únicas para todos los universitarios.

Enfrentamientos entre las universidades autónomas y el gobierno nacional

- **Primeros enfrentamientos.** En 2009 y 2010, FAPUV, la Universidad Católica Andrés Bello, la Universidad de Carabobo y los Decanos de las Facultades de las Universidades de Los Andes, del Zulia y la Nacional Abierta hicieron movilizaciones y declaraciones contra la promulgación de la Ley Orgánica de Educación-LOE en 2009 y contra la Ley de Educación Universitaria aprobada por la Asamblea Nacional en 2010. La primera fue promulgada y la segunda devuelta por el Presidente de la República sin promulgarla.
- **En el primer caso,** la Rectora de la UCV solicitó la nulidad del artículo 35 de la LOE por anticonstitucional al incluir a empleados y obreros como miembros del Claustro Universitario, y darles competencia para votar en la elección de autoridades, contraviniendo el artículo 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, a lo que se adhirieron los restantes Rectores de AVERU. Esto condujo a la suspensión por la Sala Constitucional del T.S.J. de las elecciones previstas de autoridades universitarias desde 2010.
- **Segundos enfrentamientos.** Estuvieron caracterizados por reclamos de distinta naturaleza por la disminución progresiva de las condiciones laborales, salariales, bonificaciones, salud, seguridad social, mantenimiento y reparación de equipos, con creación de entes nacionales para estos servicios y fines totalmente inoperantes.

Hubo reclamos sobre el deterioro paulatino de la autonomía universitaria al crearse el Programa de Vigilancia Nacionales con el Ministerio de Relaciones Interiores y Justicia, y de mantenimiento de edificios y parques con las Misiones Venezuela Tricolor y Venezuela Bella; la formación de personal con la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. La toma de la responsabilidad de los pagos de salarios, pensiones y becas por el Sistema Patria que no regresa las retenciones por cuotas de afiliación ni deudas en Cajas de Ahorro y Previsión, que han quebrado, y como solución el anuncio de un sistema nacional, de antemano ausente para las universidades del interior. Salud financiada por el Sistema Integral de Salud Médico Universitario - SISMEU, clandestino.

- **Terceros enfrentamientos.** Desde 2017, se agudizó el enfrentamiento político de AVERU, y Universidades Autónomas, incluyendo las privadas UNIMET, UCAB, Monte Ávila. en relación con el desacuerdo y condena por la elección del diputado Parra para la Presidencia de la Asamblea Nacional, y en su lugar, el reconocimiento por AVERU y las Universidades del señor Juan Guaidó, primero como legítimo Presidente de la Asamblea Nacional, y luego como Presidente Provisional de Venezuela, desconociendo la elección de Nicolás Maduro por considerarla fraudulenta. Protestaron igualmente la declaratoria de desacato de la Asamblea Nacional por parte del Tribunal Supremo de Justicia, y la convocatoria y elección de una Asamblea Nacional Constituyente. Apoyaron la designación de un nuevo Tribunal Supremo de Justicia y una nueva Fiscal General de la República, creando un doble gobierno, insólito. Había un ambiente tenso entre el gobierno y las Universidades por las llamadas trincheras o guarimbas, de lo en gran sentido se acusó de apoyarlas a las Universidades y universitarios por el gobierno de Nicolás Maduro, y que ocasionaron muertes, heridos, presos políticos y exilados.
- **Cuarto enfrentamiento.** Los Rectores de las Universidades Autónomas recurrieron al Tribunal Supremo de Justicia solicitando la nulidad del artículo 35 de la LOE que incorpora para las elecciones de autoridades universitarias a empleados y obreros, lo que contraviene el artículo 109 de la CRBV. La Sala Electoral dictó sentencias por reclamos hechos por obreros y empleados por no modificar las Universidades sus Reglamentos Electorales e incorporarlos como votantes del Claustro. Sin pronunciarse sobre el fondo de la materia, la Sala Constitucional, en una sentencia precautelada decidió acumular todos los expedientes relacionados y suspender las elecciones de autoridades universitarias en 2010.

Diez años después de esta suspensión, la Sala Constitucional del TSJ dictó la sentencia precautelativa 0324 del 27 de agosto de 2019 ordenando a las Universidades reformar los reglamentos electorales para elegir autoridades universitarias incorporando a empleados y obreros. Las universidades no cumplieron esta sentencia de inmediato con distintos argumentos, retardadas ahora por la pandemia COVID 19. Por ello, en una

nueva sentencia 0020 del 2020, se ratificó la sentencia de reformar los Reglamentos Electorales Transitorios y convocar las elecciones, que sólo hasta ahora las han realizado en la Universidad Central de Venezuela por un acuerdo político entre las partes. En las restantes universidades, por la presión de grupos de la comunidad, reformaron los Reglamentos Electorales Transitorios, pero por razones particulares de cada Universidad, ha habido electores que han recurrido al Tribunal Supremo de Justicia, ahora solicitando la adecuación de los reglamentos publicados por sentirse perjudicado alguno de los sectores, quedando sine die la culminación del proceso electoral.

La tardanza de diez años para convocar las elecciones por el TSJ, y los cinco años de dilaciones por las Universidades, han provocado un proceso de deslegitimación y de ilegalidad del gobierno universitario, ya que cerca de la mitad de los Decanos, y en algunos casos, una autoridad al terminar el período de su ejercicio abandonaron los cargos, y en lugar de convocar su elección como lo señala la Ley de Universidades por su falta absoluta, son designados Decanos encargados sin límite de tiempo, llegando a casos en los cuales estos Decanos Encargados se retiran del ejercicio, y se designan Decanos Encargados de Decanos Encargados, igual con autoridades encargadas. Este hecho por demás ilegal, ilegítima la actuación del gobierno universitario y se violentan los principios jurídicos y políticos de la Reforma Universitaria de Córdoba, y el espíritu, propósito y razón de la autonomía administrativa, a la vez que se va conformando otra situación inconveniente como es la conformación paulatina de un gobierno autoritario contrario absolutamente a la democracia universitaria, al sentido de la “Autoritas” de la conducción universitaria y la de “pater familiae” de la comunidad universitaria. Han aparecido también fuertes sospechas, señaladas en otras universidades, sobre una opacidad y

VIII. La universidad republicana democrática autónoma venezolana entro en decadencia y silencio

La necesidad de relanzar la autonomía universitaria actualmente en decaimiento

En 1958, había solo tres Universidades públicas, UCV, ULA y LUZ, y dos Universidades privadas, Católica Andrés Bello y Santa María. Las universidades públicas eran pequeñas, circunscritas a las ciudades sedes, y con un número reducido de Facultades, profesores y estudiantes. En 1958, se crearon las Universidades de Carabobo y Oriente. A estas cinco universidades públicas se les otorgó autonomía plena para organizarse, elaborar sus planes y programas académicos, manejar su patrimonio y elegir sus autoridades y cogobierno, y designar su personal. Esto permitiría afirmar que todo lo que ha ocurrido en estas universidades está íntimamente ligado a la autonomía universitaria, a la que se le dio trato preferencial por la organización y dinámica de la institución debido a sus efectos a corto plazo y masivos y evidentes en relación con la esencia universitaria, la academia, de gran esfuerzo, recursos y resultados a largo plazo

Supuestos previos

1. La Universidad autónoma en su fuero interno da hospedaje a ideologías y políticas, que en ocasiones son contrapuestas; y genera conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y sociales definitivos o refutables. Ambas actuaciones necesitan espacios, movilización, revisión y cambio, que impactan a la institución. La política partidaria, la autonomía y la academia cohabitan por el atributo autónomo universitario. Esta cohabitación autonómica tradicional se ha agotado paulatinamente, casi hasta desaparecer.
2. La Universidad autónoma en su fuero externo fue requerida para acompañar luchas políticas y sociales tendentes a la liberación contra tiranías porque había que alcanzar un estado de derecho o de reparación, un orden jurídico que expresara una solidaridad absoluta con el ejercicio pleno del sufragio, que diera legitimidad a los poderes, punto cardinal de las proyecciones de todas las esferas de la vida de la nación. La Universidad, para este fin, además de la formación intelectual del estudiante debería formar para que fuera un agente dinámico de transformación de la sociedad. Para esta finalidad social y para su protección, la universidad debería ser autónoma. (Mayz V. 1984). Este propósito autonómico entró también en decrepitud

3. La Universidad autónoma se desenvuelve en un ambiente que coincide en espacio y tiempo con la sociedad, pero sus fines y resultados no avanzan al mismo ritmo por causas diversas, que provocan desencuentros e inconveniencias para ambas, pero en particular para la Universidad porque la sociedad dispone de opciones, y el mercado las anima. La autonomía no estuvo atenta a este problema y seguimos caminos paralelos.
4. La Universidad autónoma vive las contradicciones, contrariedades y desaciertos que los venezolanos con distintas orientaciones y propósitos hemos cultivado desde los tiempos de la declaración de la independencia, y que no han permitido construir un sentido acordado de República ni de educación. Ha sido más fácil y conveniente el mantenimiento del establecimiento, lo que satisface a todos los actores. La inercia nos cubre a todos.

Una apreciación atrevida de la decadencia de la universidad autónoma venezolana

La decadencia y el silencio de la Universidad Republicana Democrática tiene componentes muy complejos y variados. Haré un ensayo, entre muchos diferentes y contradictorios a éste, sobre la causa de esa decadencia y silencio de la universidad autónoma venezolana. Nuestra razón y guía principal de las acciones institucionales ha sido la cualidad autonómica y no la esencia académica de la Universidad. Hemos discurrido, luchado y defendido la autonomía universitaria y no la academia universitaria. Hemos sido más autonomistas que universitarios. Como la autonomía ha decaído y está en silencio, nosotros también lo estamos.

I. La Reforma Universitaria de Córdoba. Incoherente e insuficiente para resolver el dilema de la reforma social y de la reforma universitaria asignadas

1. La Reforma Universitaria de Córdoba que tipifica a la Universidad Latinoamericana Democrática comprometió a esta institución en la reforma de la sociedad, iniciando este proceso con el estímulo a la creación de partidos políticos modernos, lo que logró en Perú, Cuba, Venezuela parcialmente, y en la movilización social para la liberación de los países, para lo cual se otorgó la autonomía jurídica y política y la organización republicana como el modelo a seguir por universitarios y naciones. Los universitarios no pudieron incrustarse en los movimientos políticos de reforma social en América Latina porque el ejército y la Iglesia tomaron el papel de árbitros en los conflictos y soluciones de la clase media (Villegas. 1977), Dados los precarios resultados, quedó como consecuencia el planteamiento y discusión, hechos por los mismos impulsores de la Reforma, si la sociedad podía ser reformada por una universidad no reformada, siendo entonces prioritaria la reforma universitaria, que no se ha logrado a plenitud. Nunca discutimos ni resolvimos este dilema, si era posible, para dar una respuesta a este compromiso.
2. Los autores más importantes de este proceso político y social de reforma serían los estudiantes que iniciaron en varios países, movilizaciones, protestas populares con aportes de su sacrificio personal en Perú, Cuba, Venezuela, México, siendo determinantes en algunos casos en la defensa de la democracia contra movimientos golpistas militares retrógrados en especial en Venezuela; pero en general, su comportamiento tendió a ser conservador sin considerar su extracción socio económica diversa, en especial al terminar los estudios universitarios y graduarse. Antes demostraron su poca participación en el logro de nuevas estructuras universitarias y convivieron con métodos medievales como la cátedra, la memorización, los apuntes. No intervinieron absolutamente en la investigación, tampoco en el desarrollo del país porque tomaron preferentemente carreras tradicionales de derecho y medicina y no de ingeniería ni tecnologías. Fundaron organizaciones y federaciones principalmente para obtener beneficios. Las oficinas de los presidentes de las Federaciones de Estudiantes en la UCV y UNAM son tan lujosas como las rectorales (CEPAL. 1968).

Se debatió el paso por las universidades de estudiantes que luego son presidentes, ministros, gobernadores y otros que manifestaron gran agresividad contra la Universidad, a lo que se respondió diciendo” que no se trataba de un problema ético, sino que el movimiento estudiantil no tuvo otra forma o medio de expresarse que en la universidad (CEPAL. 1968).

La Reforma Universitaria de Córdoba, aunque no fue formulada para reformar la academia, fue insensible e insuficiente para estimular y motivar el desarrollo de la esencia universitaria, la docencia y la investigación, porque dedicó su interés y logros más al compromiso por la cualidad autonómica, y se formaron y actuaron más autonomistas, propulsores y defensores de la cualidad que universitarios impulsores de la esencia. Esto se produjo y se tradujo en el hecho de que nunca se discutió ni se dijo cuál sería la naturaleza interna de esa universidad para enfocar su creación científica y cultural, cuáles serían las disciplinas de los planes de estudios relacionados con las realidades sociales de los países, ni cómo deberían responder sus cátedras, laboratorios, bibliotecas, administración, y como debería ser por dentro la universidad para liberar al pueblo y reformar a la universidad. Una profunda reforma de la cualidad universitaria no tuvo motivación ni posibilidad de movilizar la esencia universitaria para liberar los pueblos. Con sólo el modelo y el ejemplo político y jurídico y sus discursos no fue posible. (Rondón M. 2019)

II. La Reforma universitaria de Córdoba. La esencia universitaria frustrada.

El desarrollo de la Reforma Universitaria de Córdoba planteó la ampliación de la cobertura funcional de investigación y extensión. Esto coincidió con un despertar intelectual que vislumbró a la ciencia y la tecnología, que hasta ahora estaba fuera de la Universidad debido al modelo universitario solo docente napoleónico. La ciencia y la tecnología externamente reforzarían la política de sustitución de las importaciones y las transferencias tecnológicas, e internamente la formación de personal y la generación de conocimientos. Se propuso que esta transformación universitaria, transformara a su vez, la producción económica, la inserción orgánica y social de la universidad, la diversificación de las profesiones para las fuerzas productivas y la construcción de una nueva sociedad”

La universidad, además de las innovaciones técnicas asumidas, se ligó al sector económico no solo con la formación de recursos humanos sino mediante la secularización, racionalización y politización de la vida social, pero al someterse a las políticas del Estado específicamente en la Ciencia y la Tecnología, limitó su capacidad de libertad académica e ideológica y su autonomía, que había sido un premio por su prescindencia política.

Esto impactó de manera especial al sector de ciencia y tecnología por los vaivenes de los ingresos fiscales, y por su adherencia a la planificación de proyectos fuera de lo posible, faraónicos, dirigidos en su mayoría por burócratas, no científicos, con administración engorrosa y a veces acompañada de incompetencia y corrupción, que estaban bajo responsabilidad del Ministerio de Ciencias y Tecnología, CONICIT, FUNDAYACUCHO, de donde recibía financiamiento de proyectos, formación de personal, estímulos al investigador y otras ayudas, que cesaron al debilitarse las instituciones nacionales, que entonces recomendaron la búsqueda de ingresos propios en un ambiente que no es común ni hay entrenamiento en la universidad ni disposición en el sector productivo. También se descuenta que la Universidad tuvo poca participación en los fabulosos proyectos de Guayana, industria petrolera, minera y militar. Todo esto descubrió la fragilidad del estado y de la propia universidad en el campo de la ciencia y tecnología, es decir en la esencia universitaria, agravada por la diáspora de personal de alto nivel. La cualidad universitaria, la autonomía la representan básicamente las Autoridades Universitarias y el Consejo Universitario que no han demostrado capacidad para abordar estos graves problemas de la esencia universitaria. Sólo se dedicaron a administrar internamente el abundante o escaso financiamiento logrado de fuentes fiscales y parafiscales. Esto implica la urgencia de cambios, la auto-poiesis en la concepción y aplicación del principio jurídico y político de la Reforma Universitaria Cordobesa y su imprescindible conexión y reorientación hacia y con la esencia universitaria. Ahora debe privar la esencia universitaria soportada por una transformada autonomía universitaria, al revés de lo que ocurre ahora.

La Reforma universitaria de Córdoba. La lucha social universitaria reivindicativa

Hasta 1970, amparadas en la autonomía universitaria, las luchas dirigidas a la reforma política y social del país, y de la propia reforma de la universidad no tuvieron el éxito esperado. Sólo éxitos parciales y pasajeros. La pacificación del país redujo la violencia nacional y los partidos políticos disminuyeron su protagonismo intra universitario, por lo que las luchas universitarias se enfocaron a reivindicaciones del “pueblo universi-

tario”. Había una masificación que exigía ingreso a la Universidad. Para su solución se plantearon medidas improvisadas desde la creación de Universidades Experimentales, Institutos Tecnológicos y Politécnicos, Colegios Universitarios, poco optados por los estudiantes.

La masificación estudiantil entonces impactó a la Universidad, que ideó como consecuencia una nueva estructura basada en la Departamentalización Universitaria y en las Facultades por Áreas de Conocimientos, con resultados muy precarios. Al final, obligó a diseñar una importante obra física desde la reconstrucción de viejos galpones.

Se construyeron nuevos edificios para docencia, administración, bibliotecas que requirieron la contratación de contingentes de trabajadores sin criterios de la esencia universitaria. Autoridades y sindicatos, a prisa se encargaron de esta tarea. Se contrataron a prisa también porque el conflicto apremiaba, a muchos profesores sin formación en las asignaturas ni en pedagogía por lo que se creó la Dirección General de Mejoramiento Académico.

Se crearon departamentos sin carácter unitario ni universitario, sino como un agregado de jefes de cátedras, que persistieron con el apunte, la memorización y la enseñanza del pasado. Se estableció la dedicación exclusiva para que, en esta confusión e ilusión, los profesores fueran automáticamente docentes, investigadores y extensionistas. Para aumentar la capacidad de enseñanza, se propuso un modelo semestral valorado en créditos académicos, que aumentaron la dispersión de los estudiantes, y su capacidad organizativa y acción.

Esta dinámica hizo crecer exageradamente a la Universidad de manera inorgánica y apresurada y con una masa de recursos humanos, en general sin preparación, bibliotecas, comedores, transporte, servicios médicos, becas.

Se crearon los Núcleos del Estado Táchira y Estado Trujillo.

El cambio de relaciones institucionales en la comunidad universitaria

Hasta mediados de 1970, las relaciones laborales con los profesores y estudiantes, base de la cualidad autonómica universitaria, y obviamente de su esencia, fundamentalmente se llevaban a cabo dentro de un criterio de “familia”, presidida por un “pater familiae”, y mediante Resoluciones del Consejo Universitario, no un contrato de trabajo entre partes, en tanto que las condiciones laborales de empleados y obreros, se formalizaban mediante la firma de convenciones de trabajo en las Inspectorías respectivas.

Esta situación cambió con el Presidente Carlos Andrés Pérez a partir de 1973, al decretar una Política de Pleno Empleo y de Estabilidad Absoluta, que incluyó a las Universidades.

Los sindicatos de trabajadores y gremios de profesionales, incluidos los profesores, estimularon la creación de Federaciones Universitarias Nacionales que lideraron y lograron múltiples beneficios laborales en Normativas Laborales acordadas, que provocaron un gran endeudamiento porque se cancelaron los salarios, pero no las acumuladas bonificaciones. Los gastos de personal y transferencias alcanzaron al 82.71% del total, con reducción exagerada de las partidas 50 y 70 de capitalización de la universidad, consagrando una pérdida de activos por depreciación. Esto empezó a generar un deterioro y una incapacidad para el reemplazo de equipos, instrumentos e insumos, que han colocado a la universidad en otro motivo de una decadencia de su esencia, cultivada hasta ese tiempo sólo por el 12% de los profesores, muchos de ellos migraron al exterior, y de estar a la par de Argentina, México y Chile en el número de publicaciones científicas, ahora estamos por detrás de Colombia y Ecuador, países que han aprovechado junto con Perú esta diáspora, aparentemente irre recuperable y que costó mucho tiempo y recursos para su formación.

El gobierno de Carlos Andrés Pérez con su faraónico Proyecto generó una gran sobre evaluación del bolívar, que no asumió y lo hizo, forzado por las circunstancias el presidente Luis Herrera Campins en 1983, con una grave crisis fiscal y de devaluación que no se ha superado, y que condujo a que a las universidades se le asignen cuotas presupuestarias a las que tienen que ajustar su presupuesto de gastos con una administración inerte y esperanzada en días mejores que no llegarán.

La reforma universitaria de Córdoba. Sus bases y fundamentos debilitados por el gobierno nacional y la propia universidad

La Ley de Universidades de 1958 fue totalmente autonómica. Se promulgó su reforma en 1970 que se consideró anti autonómica, pero salvaguardó la autonomía administrativa para elegir autoridades y cogobierno de manera alternativa, democrática, sistemática; lo que se cumplió periódicamente.

Esta autonomía se trastocó desde el 2010, cuando la Sala Constitucional del TSJ dictó medida cautelar para suspender las elecciones universitarias porque las Universidades Autónomas no modificaban sus Reglamentos Electorales para incluir como votantes a los empleados y obreros. Diez años después, la misma Sala de acuerdo a las decisiones No 0324 del 27 de agosto de 2019 y No 0047 del 27 de febrero de 2020, ordenó la realización de las elecciones, previa aprobación de un Reglamento Electoral Transitorio que incorporara a los empleados y obreros como votantes.

Transcurridos, primero diez años de la suspensión de las elecciones, y ahora cinco desde la decisión del TSJ de adecuar un Reglamento Electoral Transitorio, en la Universidad de Los Andes y en especial su Rector ha tenido la capacidad de evitar que este proceso no ocurra, lo que implica la debilidad y la fragilidad de la institución universitaria para salvaguardar o aplicar los principios básicos de la Reforma de Córdoba: democracia, sufragio, alternabilidad, representatividad, ejercicio de cogobierno. Esto se ratificó cuando después de presiones externas, se aprobó el Reglamento Electoral Transitorio. Convocadas las elecciones, un profesor solicitó una medida cautelar ante el TSJ de suspensión del proceso electoral que había avanzado hasta la inscripción de candidatos, quedando este proceso en un suspenso sin término.

Obviamente, La situación descrita aumenta de manera inconveniente para la institución la ilegitimidad, la ilegalidad y la falta de transparencia del gobierno universitario, esto es, del Consejo Universitario y las autoridades.

Hay un problema de fondo ético universitario, y es que la ilegitimidad y la ilegalidad se amplía por la designación de decanos encargados por nuevos decanos encargados, sin poderse justificar sine die esta situación que debió haberse corregido y no se ha hecho, por los entes internos o externos responsables del correcto funcionamiento de la institución.

Esta ilegitimidad e ilegalidad se agrava con los señalamientos públicos sobre una opacidad en la administración de los recursos propios derivados de la venta de servicios por la Universidad y de fuentes alternativas de financiamiento no enteradas al Fisco Universitario, tal como se ha señalado en otras universidades.

El propio mecanismo para elegir las Autoridades Universitarias y al Cogobierno de Profesores y Estudiantes ha sufrido imperfecciones e irregularidades en su aplicación de distinta naturaleza, para cuya solución o corrección ha tenido que recurrirse ante el Tribunal Supremo de Justicia, en franca postura anti autonómica de sus integrantes, lo que aparentemente implica fatiga del concepto y procedimiento electoral, que se debe perfeccionar

Un tentativo abordaje de la decadencia universitaria actual

Todo el desarrollo de las Universidades Venezolanas desde 1958, se basó prioritariamente en su estructura y funcionamiento, vinculados con la autonomía universitaria, y reforzados por una Ley de Universidades fundamentalmente reglamentaria, y no formuladora de políticas y estrategias esenciales.

En las Universidades venezolanas se han intentado procesos de reforma. En general, han sido un trabajo con gran dedicación, empeño y calidad. Han sido ejercicios de destacados universitarios del más alto nivel académico, de una gran excelencia, análisis enjundiosos, planteamientos de expectativas inmejorables que al final son sometidas a un proceso de validación en asambleas generales, cuyo contenido, comentarios y recomendaciones se publican para terminar en los anaqueles.

Esta experiencia reiterada obliga a un cambio de estrategias. En lugar de grupos universitarios de gran excelencia y de connotados discursos y escritos, debería empezarse por preguntar a los universitarios si creen conveniente, necesario y posible un proceso de transformación de la Universidad propiciado por los propios universitarios.

Indagar en el Claustro si el proceso llamado cambio, reforma o transformación debería abarcar en una primera fase, aspectos organizacionales y funcionales de la Universidad, áreas de transformación que puedan llevarse a cabo adaptando, ampliando o modificando Estatutos, Reglamentos, Instructivos, Manuales, Normas Universitarias que no colidan con la Ley de Universidades u otras disposiciones legales. La teleología y destino final de la Universidad sería parte de otra discusión más avanzada si previamente demostramos capacidad y voluntad para cambios formales, y sobre todo si somos capaces finalmente de acordarnos sobre el destino de la institución.

Los componentes de las condiciones de trabajo, salarios, jubilaciones, pensiones, salud, formación y otros deben formar parte de acuerdos de la Universidad con el gobierno y los gremios para formular modelos modernos y estables de estas prestaciones.

Los temas de la posible y deseable conversación entre universitarios.

En general, en lugar de conferencias por expertos, grupos de especialistas en asuntos universitarios y otros eventos similares, deberían organizarse conversaciones y tertulias, vistas como una tarea ordinaria, organizada, coordinada y programada en tiempo, espacio, resultados y conclusiones sobre los siguientes aspectos.

1. **Transformación del concepto territorial y orgánico de la Universidad por uno de ubicuidad y función**, no limitadas por muros las carreras técnicas, profesionales o de postgrado ni los proyectos de investigación y siempre tomando en cuenta problemas de la gente. Se analizará un tamaño físico, programático y humano, y una expansión racional a la vista de desarrollo de otras instituciones regionales. Se estimulará la organización funcional de subsistemas subregionales de educación superior para coordinar actividades y programas académicos, carreras tecnológicas, licenciaturas y postgrados, proyectos de investigación, la transferencia de estudiantes y uso mutuo de recursos. Las tecnologías de la información y la comunicación facilitarán este proceso de apertura extramural hacia la sociedad y el sector productivo.
2. **Transformación de la organización parlamentaria de la Universidad, Facultad, Escuela si no desaparece, Instituto y Departamento** y sus respectivos Consejos Universitario; Facultad, Escuela, Instituto y Departamento en organismos técnicos y por delegación, administrativos. Estos Consejos serán básicamente cuerpos técnicos que designarán delegaciones para la administración. Las Facultades serán las coordinadoras de las carreras tecnológicas, profesionales y postgrados, que funcionarán hasta su posible integración, por áreas de conocimientos interdisciplinarios con asiento en los Departamentos Universitarios

En tal sentido, estos coordinadores universitarios en general presentarán los Planes Anuales y sus resultados esperados a un Claustro Delegado que se formulará para fines de control de la gestión, con representantes de muy alto nivel de todos los grupos de actuación académica de la Universidad.

3. **Transformación de una universidad de entrenamiento uni profesional a una de conocimientos inter y transdisciplinario** para ofrecer soluciones complejas y actuales a los problemas complejos de la sociedad, tanto en la docencia como en la investigación y extensión. Para facilitar y agilizar la intercomunicación entre la academia y la sociedad y sector productivo se diseñará y realizará un plan de transformación tecnológica de la Universidad

Se crearán Academias Pluri disciplinarias de Investigadores en Ciencias Naturales, Ciencias de la Salud, Ciencias y Tecnología, Ciencias Sociales y Artísticas y Educación para reforzar su cohesión humana e institucional, intercambiar experiencias y recursos, relaciones internacionales y otros. Se integrarán, según los intereses representantes del gobierno, de la sociedad y del sector productivo

4. **Transformación del sistema electoral.** Esto conllevará a un nuevo estilo, metodología y procedimientos de elección de Autoridades Universitarias, decanos y directores, si continúa su actuación, sobre la base de

planes de trabajo sobre la gestión ofrecida y obra académica cumplida, sin modificar el proceso electoral tipificado en la Ley de Universidades. ©

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. Presidente de la Academia de Mérida en dos oportunidades. Miembro del Grupo Miradas Múltiples.

Referencias bibliográficas

- Rondón Morales, Roberto. La Universidad. Crisis permanente y acumulada. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2005
- Bayen, Maurice. Historia de las Universidades. Colección Que Se. Oikos Tau. Ediciones Barcelona. España. 1978
- Capeletti, Angel. Textos y Estudios de filosofía medieval. Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1993.
- Buhler, Johannes. Vida y cultura de la Edad Media. Fondo de Cultura Económica. México. 1983.
- Le Golf, Jacques. Los intelectuales de la Edad Media. Editorial Universitaria. EUDEBA. Buenos Aires. 1963
- Verger, Jacques. La Alta Edad Media. Nacimiento y expansión de occidente. (Siglos V-XIII). Nueva Historia del Mundo. EDAF. Madrid. 1976
- Sivery, Gerard. La Baja Edad Media. Espejismos Mediterráneos o realidades atlánticas (Siglos XIII-XV). Nueva Historia del Mundo. EDAF. Madrid. 1976
- Cárdenas Colmener, Antonio Luis. El concepto de Universidad. Origen y evolución. Ediciones del Rectorado ULA. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2004
- Tummermann, B. Carlos. Historia de la Universidad de América Latina. De la época colonial a la Reforma de Córdoba. UNESCO CRESALC. Caracas. 1999
- De Venanzi, Francisco. La Universidad en la democratización. Apreciación del proceso histórico venezolano. Fundación Universidad Metropolitana. Fondo Editorial Interfundaciones. Colección Cuadernos. Arte Gráfica. Caracas. 1988
- Borges, Pedro. Los conquistadores espirituales de América. Sevilla. 1969
- Chalbaud Zerpa, Carlos. Compendio histórico de la Universidad de Los Andes, de Mérida de Venezuela. Ediciones del Vice Rectorado Académico ULA. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2000
- Uzcátegui, Ramon y Bravo, Luis. Cronología 2001
- Picón Febres, Gonzalo. Nacimiento de la Venezuela intelectual. Obras Completas. Vol. 2. Ediciones del Rectorado de la ULA. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1968
- López Bohórquez, Alí E. Las primeras universidades de Venezuela. Vice Rectorado Administrativo de la ULA. Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Lo Andes. Talleres Gráficos Universitarios. 2014
- Chalbaud Cardona, Eloi. Historia de la Universidad d Los Andes. Desde la fundación del Seminario hasta la Independencia. Ediciones del Rectorado. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1987

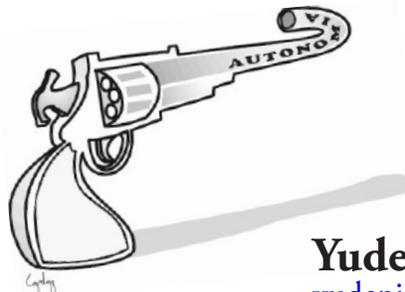
- Grases, Pedro. *Obra 3. Pre Independencia y Emancipación. Protagonistas y Testimonios*. Ediciones Seix Barral. Barcelona. España. 1981
- Fernández Heres, Rafael. *Educación y cultura*. En Pedro Grases. Coordinador. *Los tres primeros siglos de Venezuela. 1498- 1810*. Grijalbo. Caracas. 1991
- Carrera Damas, Germán. *Una nación llamada Venezuela. Proceso socio histórico en Venezuela 1810-1974*. Ediciones de la Dirección de Cultura de la UCV. Caracas. 1980
- Tummermann B, Carlos. *Historia de la Universidad en América Latina. De la Colonia a la Reforma de Córdoba*. CRESALC UNESCO. Caracas. 1999
- Mijares, Augusto. *Los años aurales (1810-1812)*. En *Venezuela Independiente. Evolución política y social. 1810-1964*. Fundación Eugenio Mendoza. Cromotip, Caracas. 1975
- Díaz Sánchez, Ramón. *La desarticulación del orden colonial*. En *Venezuela Independiente. Evolución política y social 1810*. 1964. Fundación Mendoza. Cromotip. Caracas. 1975
- LeaI, Ildefonso. *De la Universidad de Caracas a la Universidad Central de Venezuela*. En López Bohórquez Ali. *Las primeras universidades en Venezuela*. Ediciones del Vice Rectorado Administrativo. Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes. Centro de Estudios Históricos Carlos Muñoz Oraá. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2014
- Hernández, Rafael Alfonzo. *La industrialización dentro del proceso democrático. Apreciación del proceso histórico venezolano*. Fundación Universidad Metropolitana. Fondo Editorial Interfundaciones. Colección Seminarios. Area Gráfica. Caracas. 1988
- CRESALC UNESCO. *La educación superior en Panamá, Guatemala, Perú, Chile, México*. Monografías CRESALC UNESCO. Caracas. 1986
- Fernández Heres, Rafael. *La educación venezolana bajo el signo del positivismo*. Biblioteca de la Academia de Historia de Venezuela.57. Fuente para la historia republicana de Venezuela Ital Gráficas. Caracas. 1994
- Centro Regional para la Educación Superior. *La educación superior en Costa Rica*,
- López Bohórquez, Alí. *Educación, cultura y urbanismo. Intervención de la Universidad en Mérida*. En *Pensar a Mérida*. Editor Académico William Lobo Q. Universidad de Los Andes. Academia de Mérida. CIGIR. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2011
- Chalbaud Cardona, Eloi. *Historia de la Universidad de Los Andes. Ediciones del Rectorado ULA. Tomo II. De la Revolución de la Independencia hasta 1832*. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1987
- Carvajal Leonardo. *Doscientos educadores venezolanos. Siglos XVIII a XXI*. Fundación Empresas Polar. UCAB Ediciones. Gráficas Lauki Lauki. Caracas. 2016
- Henríquez Vera, Rigoberto. *De la tiranía a la democracia. Memorias. Tomo I* José Agustín Catalá. Ediciones Centauro. Impresora Avila Arte SA. Caracas. 1989
- Del Mazo, Gabriel. *Reforma universitaria y futuro nacional*. Editorial Raigal. Buenos Aires. 1955
- Ogando, Martín (2006). *La Reforma Universitaria de 1918. Los dolores que quedan son las libertades que faltan*. Colectivos de Izquierda La Mella. Buenos Aires. 2006
- Silva M Héctor y Sonntang, Heinz. *Universidad. Dependencia y Revolución. Siglo XXV Editores. SA México*. 1971
- Mayz Vallenilla, Ernesto. *El ocaso de las Universidades*. Monte Avila Editores CA Caracas. 1984
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) E-CN. 12-800. *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*. Naciones Unidas. N.Y. 1968
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación equitativa*. Santiago de Chile. 1990
- Cuneo, Dardo. *Compilador. La Reforma Universitaria 1918-1930*. Biblioteca Ayacucho. Editorial Carvajal SA. Caracas. 1976

- Rondón Morales, Roberto. La Reforma Universitaria de Córdoba. Origen, desarrollo y futuro. La autonomía universitaria en contextos nacionales. Editorial Académica Española. Mauritius. 2019. CRESLC UNESCO. ILDIS. Caracas. 1986
- Rondón Nucete, Jesús. Acontecer de Mérida. 1936-1958. Editorial Arte. Caracas. 1977
- Araque Oneiver Arturo. Discurso y Memoria de Pedro Rincón Gutiérrez. El Rector Magnifico. Arquidiócesis de Mérida. Archivo Arquidiocesano de Mérida AAM. Serie Estudios 12. Universidad de Los Andes. Secretaría. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2011
- Rondón Morales, Roberto. Esplendor y decadencia de la Universidad de Los Andes. Rectores médicos y abogados. Ediciones del Vice Rectorado Académico de la ULA. Edición digital. Mérida. 2024
- Rincón Gutiérrez, Pedro. Entrevista Semanario La Opinión. 24 de setiembre de 1964. Mérida
- Rondón Morales, Roberto. Dr. Renato Esteva Ríos. Rector de la ULA. 951-1952. Ediciones del Vie Rectorado Académico de la ULA. Editorial Venezolana. Mérida. 2005
- Bautista, Urbaneja Diego. La política venezolana desde 1958 a nuestros días. Temas de Formación Socio Política Fundación Centro Gumilla No 02. Publicaciones UCAB. Caracas. 2009
- Bautista Urbaneja, Diego. La ruptura política y la búsqueda democrática. Organización política del país. Apreciación del proceso histórico venezolano. Fundación Universidad Metropolitana. Fondo Editorial Interfundaciones. Colección Seminarios. Area Gráfica. Caracas. 1988
- Villegas, Abelardo. Reformismo y Revolución en el pensamiento latinoamericano. Siglo Veintiuno Editores. México. 1977

Una comunicación no racializada como urgencia en la formación del estudiante universitario



Non-racialized communication as an urgency in the training of university students



Sarais Díaz Pérez

saraidiazperez4@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7596-2592>

Teléfono: + 53 51949218

Clara de los Ángeles Guzmán Góngora

cguzman@ult.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0001-8576-1742>

Teléfono: + 53 54034820

Yudenia Arias David

yudenia@ult.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0002-6274-7463>

Teléfono: + 53 52862439

Universidad de Las Tunas
Departamento de Filosofía-Historia
Departamento de Filosofía
Provincia de Las Tunas, Cuba

Recepción/Received: 27/02/2024
Arbitraje/Sent to peers: 27/02/2024
Aprobación/Approved: 25/04/2024
Publicado/Published: 01/09/2024

Resumen

A pesar de la invalidez científica del término “raza” como clasificación de grupos humanos, resulta significativo en el contexto global actual la emergencia del racismo en sus múltiples expresiones; poner fin a esta problemática constituye uno de los desafíos de la Educación Superior. Desde una perspectiva metodológica cualitativa, a partir de la utilización de métodos teórico como el histórico-lógico, analítico-sintético y la revisión bibliográfica, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la relación comunicación-racialidad desde el prisma de la formación universitaria en el contexto cubano, a fin de proponer prácticas comunicativas no racializadas que favorezcan una educación sustentada en el paradigma racial de la equidad, la inclusión y la justicia social.

Palabras clave: Formación, comunicación, racialidad y educación racial.

Abstract

Despite the scientific invalidity of the term “race” as a classification of human groups, the emergence of racism in its multiple expressions is significant in the current global context; Putting an end to this problem constitutes one of the challenges of Higher Education. From a qualitative methodological perspective, based on the use of theoretical methods such as historical-logical, analytical-synthetic and bibliographic review, this work aims to analyze the communication-raciality relationship from the prism of university education in the context Cuban, in order to propose non-racialized communicative practices that favor an education based on the racial paradigm of equity, inclusion and social justice.

Keywords: Training, communication, raciality and racial education.

Introducción

La unipolaridad y el hegemonismo como características dominantes del mundo actual le confieren a la discriminación racial una alta complejidad, sobre todo, por la prevalencia de una cultura colonialista y racializada que se revela en nuevos contextos con múltiples expresiones, formas o modalidades de racismo. Tal aseveración confirma la necesidad de reformular, precisar y clarificar el sistema de normas y valores socialmente aceptados respecto a lo racial, con énfasis en las prácticas comunicativas que se producen en los diferentes espacios sociales.

Tal perspectiva, resulta necesaria para el análisis de la comunicación que tiene lugar fuera del contexto mediático, en tanto forma general de actividad que media la acción práctico-transformadora del sujeto y desde donde se configuran representaciones sobre los diferentes procesos sociales. En este sentido, se advierte que la comunicación influye en la construcción de la racialidad desde el proceso de formación. Referido a ello, Buraschi y Aguilar (2019) aseveran que en la construcción del racismo influyen factores históricos, políticos, económicos, sociales, culturales y personales, por lo que se necesita un enfoque interdisciplinar y sistémico para ser enfrentado con eficacia.

En la consideración de la naturaleza global y el carácter multifactorial del racismo, la universidad como institución educativa, generadora de conocimientos científicos y de la cultura, constituye un espacio idóneo para contribuir a la educación racial en una concepción transversal. Ello implica la articulación entre los diferentes procesos que en ella se desarrollan, a fin de formar en los estudiantes valores de tolerancia, aceptación, respeto a la diversidad, de inclusión y participación independiente del color de la piel.

Desde esta perspectiva, la formación del estudiante universitario al ser concebida como proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, debe armonizar en el contenido de la concepción integral a la producción de conocimientos y la innovación para la transformación-resolución de las problemáticas que emergen de la realidad social actual y que dan cuenta de su crecimiento como ser social cimentado en aprendizajes significativos para el ejercicio de su profesión y para su vida social. Todo ello ha de acontecer sobre la base de principios éticos; una formación que aporte un ciudadano capaz de asumir el desafío que implica luchar contra la discriminación en un mundo racializado y con predominio de una cultura blanca hegemónica y colonizadora.

Para el alcance de tales objetivos, resultan claves en la formación el sistema de relaciones que se establece entre la dinámica de los procesos sociales externos y los internos y la que se expresa en el sujeto entre espacio, tiempo y distancia formativos. Estas revelan los niveles de conciencia del sujeto acerca del ritmo de su formación en un período dado, el lugar que ocupa, lo que aporta, comparte y aprende de las relaciones interpersonales socio-educativas que expresan su valoración en relación con los otros (Guzmán, 2017, p. 3).

De este modo, educar para la no discriminación racial, emerge como uno de esos retos del presente y futuro de la humanidad. Sin lugar a dudas, en este empeño la comunicación se convierte en soporte esencial, no solo en calidad de actividad que media todas las relaciones humanas, sino además, porque potencia la aprehensión, difusión y producción del conocimiento, contribuye al desarrollo de la capacidad interpretativa, a la adecuada inserción en los contextos socioculturales y laborales con los que interactúa, al desarrollo de la capacidad de valoración y de autovaloración; en síntesis, a la relacionalidad consciente, que en el análisis de lo racial repercute en el desarrollo de prácticas educativas no racializadas y no discriminatorias. Estas incluyen medios audiovisuales, campañas comunicativas, estrategias de comunicación, mensajerías, murales, carteles.

La comunicación para el cambio social: su esencialidad en la no discriminación racial

Las ideas de partida esbozadas connotan a la comunicación como un concepto tan diverso y complejo como la actividad humana misma y las relaciones sociales resultantes de ella. Es estudiado desde diferentes campos del saber, razón por lo cual, resulta difícil definirla en toda su extensión; en este acápite se alude a la concepción de la comunicación para el cambio social, defendida entre otros autores por Gumucio (2004, 2008, 2011) y Barranquero (2009).

En la perspectiva de Gumucio (2011)

Comunicación para el Desarrollo denomina el campo de la comunicación en función de un modelo de desarrollo y ubica la comunicación como un instrumento al servicio del modelo. Comunicación y Cambio Social (CCS) señala la capacidad propia que surge de la comunicación como campo de construcción social y cultural para transformar esa sociedad en su conjunto (p. 27).

Adjudica para esta comunicación una serie de características, a saber: es participativa, surge de la sociedad; se basa en la propia cultura, por ello se respetan las lenguas y la historia; usa las tecnologías disponibles; busca alianzas y establece redes; y resulta democrática: crea espacio para la expresión y visibilidad de todos. Asimismo, es una “comunicación ética, de la identidad y de la afirmación de valores; amplifica las voces ocultas o negadas, y busca potenciar su presencia en la esfera pública. Recupera el diálogo y la participación como ejes centrales de los procesos sociales” (Gumucio, 2004, p. 6).

Supone una crítica respecto a la posición economicista y colonial del concepto originario de desarrollo y sitúa el eje del trabajo en lo comunitario y en la multiplicidad de procesos dialógicos y participativos que pueden contribuir con la transformación social (Saladrigas, Noval de la & Portal, 2021). Ambos posicionamientos representan visiones contextualizadas a las realidades comunicacionales de estos tiempos, en que los grupos hegemónicos de poder no solo concentran el dominio casi absoluto de los medios, sino, además, manipulan la información-comunicación en función de esos intereses.

En tal sentido, la CCS representa una alternativa emancipadora, liberadora que da voz y participación a las mayorías, su alcance rebasa la perspectiva macrosocial y significa, además, al espacio micro en la transformación de problemáticas sociales que afectan a grupos poblacionales importantes, como es el caso de la discriminación racial. Connotan la perspectiva dialéctica del cambio social, que afecta la sociedad en general, y a su vez, transforma problemáticas particulares que impiden el desarrollo pleno del hombre, promoviendo el cambio estructural y en donde la comunicación se convierta en una herramienta pertinente para la justicia social, la equidad y la inclusión independiente de la “raza”.

Los aportes teóricos, metodológicos y prácticos, con un fuerte compromiso ético y humanista que sustentan la CCS, se encuentran en las tendencias crecientes hacia el reconocimiento de que la información y la comunicación constituyen un derecho humano y un bien público (Gómez, de la Noval y Guerra 2021). Se asume que tal perspectiva de comunicación debe contribuir en la consecución del derecho humano a la no discriminación, como principio esencial del desarrollo humano sustentable. Se precisa para alcanzar tal objetivo, un pensamiento crítico que articule las prácticas educativas con prácticas comunicativas inclusivas y no racializadas.

Relación formación-comunicación para la educación racial

Un abordaje de tal relación toma como premisa a los objetivos de la educación superior cubana, que enfatizan en llevar a la práctica el concepto de calidad de la educación, a partir de la educación basada en valores y con un alto nivel competitivo desde la profesión, que considere las dimensiones medioambientales, económicas y culturales en los modos de actuación de los sujetos que se forman. Reconoce el protagonismo de la universidad en calidad de espacio para la educación de la racialidad, que sostenga los posicionamientos actuales de

la ciencia en cuanto a las “razas humanas,” y a su vez, promueva el respeto, la tolerancia y la equidad a partir del color de la piel.

El proceso formativo en la universidad tiene la responsabilidad de contribuir a la preparación de profesionales de nivel superior de modo consciente y sobre bases científicas, para garantizar la preparación integral de los estudiantes, que se concreta en una sólida formación científico técnica, humanista y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos; con el fin de lograr profesionales revolucionarios, cultos, competentes, independientes y creadores para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general (Resolución N° 47, 2022).

El fenómeno de la discriminación racial, entraña desde la pluralidad de los grupos donde el estudiante se inserta para aprender y a su vez, ser enseñado, la preponderancia de una u otra raza, y en dependencia de esa primacía se crean modos discriminatorios de relacionarse entre esos grupos, razón esencial para modificar en el proceso de formación esas relaciones raciales. De igual modo, el profesor no siempre intenciona desde el proceso formativo una educación racial que supere su pertenencia racial, ello conlleva a la permanencia en el espacio educativo de prejuicios, estereotipos raciales y discriminación, aun cuando, en el contexto cubano las políticas explicitan la no discriminación racial, la educación para una racialidad equitativa, plural e inclusiva aún está pendiente.

En esta línea de pensamiento, concierne al profesor de la educación superior orientar desde las diferentes disciplinas, estrategias educativas, el proceso investigativo y extensionista, la conformación de saberes de la racialidad que armonicen las políticas con la cultura y trasciendan a la renovación de significados y sentidos de la racialidad, a partir, de un proceso comunicativo que favorezca la no discriminación racial. Alcanzar este objetivo presupone un proceso de enculturación también del profesor, de reconstrucción de significados y sentidos de lo racial en consecuencia, con el grupo racial del que ha sido parte y que como tendencia configura su cosmovisión sobre la racialidad.

En relación con el papel del profesor, apunta Varona-Domínguez (2021): “Debe motivar al estudiantado a investigar la raíz de los fenómenos y a aprender a valorar el conocimiento, no solo en su valor intrínseco, sino también en función del ser humano” (p.8). De este modo, la concepción del proceso formativo puede moldear todas las capacidades y facultades del alumnado, no solo para satisfacer las exigencias económicas o políticas de la sociedad, sino para la transformación social hacia una sociedad más inclusiva y no discriminatoria.

Se atribuye por otro lado, valor a la concepción de Ortiz, de que las razas son una construcción sociocultural. Su mérito científico a juicio de las autoras reside en que no únicamente se construye la pertenencia a un grupo racial, sino también se conforman en relación a ese grupo, prejuicios, estereotipos, y discriminación a partir del color de la piel, que histórica y culturalmente ha asignado al grupo de piel negra configuraciones desvalorizantes. Adicionalmente, acentúa lo racial como construcción que varía en correspondencia con las particularidades de cada región, país, comunidad o persona; a lo que se incorporan valores, creencias, ideas y patrones, mas, opera siempre como instrumento de poder y dominación de unos sobre otros.

Al respecto Martínez (2012), defiende que las razas:

Son construcciones sociales que identifican o marcan a grupos humanos respecto a otros grupos, en dependencia de relaciones que sostienen entre sí; construcciones elaboradas en un medio específico, históricamente determinable, en íntimos nexos con las relaciones sociales, las clases sociales y las acumulaciones culturales de la sociedad de que se trate (p. 35).

Al signar a la raza como una construcción social se refuerza la validez del concepto en el ámbito de las relaciones sociales, expresión de la propia esencia humana y en tal sentido, este opera como mecanismo diferenciador. En el proceso de interacción social se producen comportamientos, actitudes e ideas racistas, de modo que, para comprender y modificar esta categorización, además de desmontarla desde un punto de vista científico, es preciso deconstruir el proceso de construcción simbólica de la categoría y advertir cómo el racismo es uno de los efectos de la raza.

Deconstruir el aparato conceptual de la raza, implica la misma acción deconstructiva respecto al poder hegemónico, colonizador de la comunicación que lo sostiene, al menos de forma representacional y discursiva. Se produce así un sistema de interrelaciones entre los elementos objetivos (entiéndase políticas, leyes, institucionalidad, medios de comunicación) que perpetúan el concepto unido a los elementos subjetivos (en lo esencial la cultura dominante estereotipada), que moldean las representaciones y configuraciones del concepto raza y que no pueden ser vista con independencia unas de otras.

En otro orden, pese a la consideración casi unánime de que la raza es una construcción sociocultural, permeada por valores, cultura y sustentada a partir del poder “la raza sigue teniendo una gran importancia en las relaciones sociales” (Clair y Denis, 2015, p.7), significa que la interacción social está mediada por los modos en que los sujetos intercambian y construyen la racialidad tanto, individual como colectiva. Analizar dichas construcciones precisa de la profundización histórico contextual y objetiva en que se producen.

La perspectiva de Van Dijk alude, que el racismo está compuesto por un subsistema social y uno cognitivo. El primero incluye prácticas sociales discriminatorias a nivel micro (relaciones de poder de grupos dominantes, de organizaciones e instituciones) y el cognitivo, establecido desde la base mental que a partir de modelos parciales e interacciones arraigan los prejuicios e ideologías racistas (2005). La consideración del autor revela la interconexión entre los aspectos de naturaleza subjetiva y objetiva del racismo, desde donde se establecen contextualmente ambos subsistemas generadores de prácticas sociales discriminatorias, en una relación dialéctica de inclusión y presuposición mutuas.

Una mirada contextualizada a universidades cubanas, advierte sobre la necesidad de analizar la racialidad tanto en sus expresiones objetivas como subjetivas; estudios recientes develan brechas significativas a partir del color de la piel en indicadores como el acceso, permanencia, participación y representación desde la comunicación. Almeida (2018) y Arango & Sosa (2022) apuntan que el acceso a la matrícula universitaria muestra estadísticas decrecientes en estudiantes negros, tendencia vinculada a desventajas/desigualdades socioeconómicas, culturales y simbólicas.

Desde esta perspectiva, las desigualdades simbólicas constituyen expresión de una comunicación que acentúa las diferencias e inequidades a partir del color de la piel, resultado de una representación estereotipada en los diferentes medios y soportes comunicacionales que trasciende a la comunicación en otros ámbitos de la sociedad. La comunicación racializada perpetúa las desigualdades, impacta la construcción de las identidades tanto colectiva como individual y genera exclusión y vulnerabilidad; ello confirma la necesidad de una comunicación contrahegemónica, de sentido crítico y participación activa y consciente como alternativa para deconstruir el canon impuesto desde la propia comunicación.

Son precisamente cuestiones de esta naturaleza las que permiten asumir que la educación de la racialidad en la educación superior cubana es una necesidad. Su fundamento debe partir de la desconstrucción del concepto raza, pero a su vez, determinado por el impacto de la comunicación en la conformación y arraigo de los elementos socioculturales que configuran la representación de lo racial, ha de articularse la edu-comunicación. Se trata, por tanto, de educar en el sentido de reconocer y aceptar la identidad racial, en una perspectiva de sentir orgullo, de pertenencia, del autorreconocimiento y de la necesidad de superación de puntos de partida diferentes; comunicar para desconfigurar el simbolismo de la raza como negatividad y superar la auto discriminación.

Su alcance presupone asumir la comunicación como herramienta que desde sus recursos puede favorecer la educación de lo racial, en tanto, actividad contributiva a la transmisión-aceptación de significados en dos aspectos. El primero: objetual, que expresa el contenido; y el segundo, interpretativo, referido al sentido en la trasmisión de ese contenido y a las interrelaciones entre los sujetos en comunicación, a partir de lo cual se configura la discriminación y la no discriminación.

Hablar de la comunicación como un proceso implica concebir una serie de estados en constante transformación e interacción, en los que los actores del proceso aportan significados y sentidos. Este proceso implica un intercambio, una serie de transacciones que involucran códigos y estructuras de distinta naturaleza. La interacción social, es pues, un

fenómeno inherentemente comunicativo. Toda relación entre dos o más sujetos, puede ser entendida a partir de un ir y venir de sentidos, de interpretaciones, de intenciones y de información que conducen, de una o de otra manera, a alguna puesta en común (Gervasi e Pérez, 2019, p. 8).

Enfatizan estos autores en la relación entre la comunicación y las múltiples formas en que se concreta la actividad humana, en tanto, facilitadora de la interacción social, de ahí, su relación con la educación, a la que sustenta, viabiliza y concreta. Ello permite asumir que todo acto educativo es, a su vez, un acto comunicativo. Desde esta visión se reconoce, que aun cuando los problemas de discriminación racial tienen un fundamento histórico, sociológico, político, son, además, reflejo de problemas de comunicación, aspecto que permite defender el supuesto de que una comunicación no racializada, no discriminatoria y por tanto inclusiva, contribuye para la eliminación de las múltiples formas de discriminación racial.

Educación la racialidad precisa, de un proceso comunicativo que transmita la construcción de significados culturales, axiológicos y políticos transformadores de patrones establecidos, a razón de la prevalencia de ciertos cánones impuestos por el dominio colonial. Estos son base en la creación de estereotipos y modelos estéticos donde las personas de piel negra no califican, patrones miméticos que condicionan imágenes falseadas de la realidad, tanto individual como colectiva, y tienen influencia en las prácticas, las actitudes y las conductas de los sujetos en relación con la racialidad.

Ello exige una concepción de la comunicación que propicie el intercambio con el medio, de modo que quienes participan en ella se encuentren en competencia de evocar sentidos, adjudicarla como una praxis colectiva que se instituye y manifiesta a través de formas simbólicas, tales como el lenguaje verbal, el arte, los mitos, la gestualidad, la vestimenta, las ceremonias, los objetos, los colores, entre otras. Significa considerar que todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo, sus múltiples funciones, informativa, reguladora y afectiva valorativa.

Se asegura de ese modo, tanto la trasmisión y recepción de información como el establecimiento de la retroalimentación acerca de la efectividad del mensaje, además de influir en la esfera emocional de los que entran en comunicación. Se favorece la asimilación de contenidos, así como la construcción de significados y sentidos sobre lo racial en una perspectiva educativa.

La interacción que realizan los sujetos desde la comunicación influye en la construcción del imaginario y en las acciones de los sujetos. Razón por la cual desde esta visión se establece entre la comunicación y lo racial una relación dinámica, de influencias mutuas y condicionamientos. Cuatro siglos de dominio colonial y neocolonial establecieron códigos y símbolos comunicacionales desde las expresiones del lenguaje, tanto verbal como escrito, el lenguaje de señas, las imágenes, los productos comunicativos, las campañas publicitarias que realzan la visión sobre la inferioridad del negro.

El proceso comunicativo desde la cotidianidad facilita el intercambio de saberes que transmiten la visión estereotipada de grupos poblacionales a partir del color de la piel. La raza continúa operando como un instrumento estratificador de las relaciones sociales en articulación con otras variables como género, clase y generación. Superar estas asimetrías en el proceso de formación supone articular desde lo curricular, lo extracurricular, la investigación científica extracurricular y la extensión universitaria una educación no racializada que cumplimente el principio de unidad entre la educación y la instrucción. Ello ha de traducirse en acciones comunicativas que superen el marco meramente conceptual relativo a la racialidad y que se instituya una práctica antirracista consciente en la conducta y el comportamiento del estudiante que se forma.

Comunicación no racializada como urgencia en el contexto universitario actual: sus particularidades

No obstante, la existencia de múltiples formas de enfrentar la discriminación racial, se aboga en este trabajo por la educación desde la comunicación, toda vez, que se la reconoce como la forma de actividad humana que

transversaliza las restantes formas de la actividad y recurso a través del cual el individuo hace valer todo lo que aprende, sabe y valora. Tales atributos le confieren un papel medular en la construcción de significados-sentidos y en el modo de asimilación del contenido sobre lo racial.

Al mismo tiempo, la educación de lo racial desde el proceso de comunicación en el contexto universitario, debe concebir una práctica comunicativa inclusiva, dialógica, participativa y crítica. Los referentes citados permiten sugerir algunos de los elementos que deben caracterizar dicho proceso para alcanzar este fin, como son:

1. Poner en práctica desde la formación una comunicación contrahegemónica, que coloque énfasis desde el contenido a las aportaciones de todos los grupos raciales en la conformación de la nación y la identidad de lo cubano.
2. Develar desde la comunicación de forma crítica y en los diferentes procesos que desarrolla la universidad (curricular, extracurricular y extensionista) las brechas o insuficiencias que connotan expresiones de discriminación racial.
3. La universidad debe ponderar la comunicación inclusiva, a partir de lo cual se instaure un discurso basado en el reconocimiento de la diversidad en la comunidad universitaria. Esto implica el uso de un lenguaje digno para todos, independiente del color de la piel.
4. Diseñar y transmitir desde los soportes comunicacionales o canales disponibles para la información en la universidad (folletos, revistas, boletines, radios, mensajes, así como la comunicación digital, correos, sitios web, plataformas digitales, perfiles en las redes y otros), mensajes donde todos se sientan valorados y representados.
5. Promover buenas prácticas en el uso del lenguaje, tendente a superar el lenguaje racializado y estigmatizado hacia las personas de piel negra o mestiza, dado el uso en el ámbito académico de expresiones discriminatorias y estereotipadas (ejemplos, la negra, el negro, la mulata, la morenita y otros).
6. Contribuir desde de los procesos universitarios, al desmontaje de la estigmatización que relaciona a las personas de piel negra con conductas marginales, como la delincuencia y la criminalidad y consecuentemente con ello potenciar el rescate de tradiciones, de la identidad, y la cultura heredada de la cultura africana.
7. Promocionar desde el espacio universitario mensajes, carteles, campañas y estrategias que contribuyan al rescate de la identidad negra y mestiza como parte de la descolonización y la desconstrucción del paradigma racial hegemónico y dominante.

Conclusiones

El nuevo paradigma comunicativo constituye una respuesta necesaria a las exigencias del contexto actual, caracterizado por el dominio mediático de los grupos de poder, que invisibilizan a las mayorías necesitadas de tener voz y participación como vía para exigir sus derechos sociales y ciudadanos; no obstante, aunque en Cuba, dado el proyecto social que se construye existen garantías, derechos sociales y ciudadanos, los fundamentos teóricos y prácticos de la comunicación para el cambio social deben ser valorados, en la perspectiva de desarrollar una comunicación cada vez más vinculada a realidades sociales existentes, que se convierta en instrumento para el perfeccionamiento del sistema social, la eliminación de la discriminación y la superación de brechas de equidad.

La universidad como institución educativa, debe asumir con mayor énfasis la formación integral del estudiante, en tal sentido, proporcionar las herramientas cognoscitivas, metodológicas y prácticas que faciliten la comprensión y transformación de la sociedad; y de manera particular la superación de problemáticas que afectan el desarrollo humano como la discriminación racial. Alcanzar tales objetivos precisa de una educación con base en la comunicación participativa, dialógica y reflexiva, que contribuya a la configuración de un paradigma antirracista, inclusivo y diverso, aportador de elementos enriquecedores en el estudio de la relación

formación-comunicación-educación racial, en tanto, alternativa para el estudiante universitario en la sociedad cubana, que trascendentemente ponga fin a la discriminación, estereotipos y prejuicios asociados al color de la piel.©

Sarais Díaz Pérez: Máster en Comunicación Social. Licenciada en Educación, especialidad Marxismo-Historia. Profesora Auxiliar, Doctoranda en Ciencias de la Educación. Miembro del Proyecto “Desafíos y dinámicas de la labor educativa en la Universidad de Las Tunas”. Profesora de Filosofía y Estudios Sociales de la Ciencia en la Universidad de Las Tunas. Responsable del Programa Nacional de lucha contra el racismo y la discriminación racial en la Universidad. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Profesora tutora de Trabajos de Diploma y Tesis de Maestrías. Miembro de la Red internacional de investigadores en ciencias sociales y humanidades (Huika Mexihco).

Clara de los Ángeles Guzmán Góngora: Doctora en Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Filosofía. Profesora Titular del Departamento de Filosofía de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Coordinadora del Proyecto “Desafíos y dinámicas de la labor educativa en la Universidad de Las Tunas”, Profesora de Programas de formación doctoral y maestría en Cuba y Venezuela. Tutora de Tesis de Maestrías, especialidad y Tesis de Doctorado. Experta en gestión de los procesos universitario por la universidad de Sevilla, España (2011). Ponente en eventos nacionales e internacionales.

Yudenia Arias David: Doctora en Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación, especialidad Marxismo-Historia. Profesora Auxiliar. Directora del Departamento Marxismo-Leninismo de Universidad de Las Tunas. Profesora de Economía Política. Coordinadora del Proyecto Sectorial contra el racismo y la discriminación racial. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Profesora tutora de Trabajos de Diploma y Tesis de Maestrías.

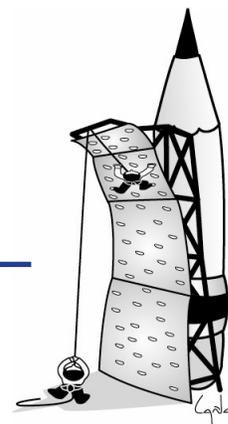
Referencias Bibliográficas

- Arango Hernández, Yesenia., & Sosa Castillo, Ana Margarita. (2022). Análisis de las brechas de equidad racial en la Universidad de Pinar del Rio. *Revista Santiago158*, mayo-agosto. pp. 22-32
- Buraschi, Daniel., & Aguilar Idáñez Maria. José (2019). Racismo y antirracismo Comprender para transformar Idáñez. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.e>
- Clair, Matthew., & Denis Jeffrey. S. (2015). Sociology of Racism. En J. D. Wright (Ed), *The International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Segunda edición), Elsevier pp. (857-863). Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080970868321225>
- Gervasi, Francesco., & Pérez, Salazar, Gabriel., (2019). Discriminación y comunicación: algunas reflexiones teóricas. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives* 8: 5-15, 2019 DOI: [10.13128/ccselap-10861](https://doi.org/10.13128/ccselap-10861) | ISSN 2531-9884 Recuperado de: <http://doi.org/10.13128/ccselap-10861>
- Gómez González, Gretchen., Noval Bautista, Luis Alain de la & Guerra Rubio, Luisa. (2022). Comunicación, desarrollo y cambio social, nombrando el campo. *Estudios de desarrollo social* online. 2022, vol.10, (n.1, e6). <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v10n1/2308-0132-reds-10-01-e6.pdf>

- Gumucio-Dragon, Alfonso. (2011). Comunicación para el cambio social: Clave del desarrollo participativo. *Signo y pensamiento*, 58, v, XXX (enero-junio) pp.26-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020038002>
- Guzmán Góngora, Clara. (2017). La dimensión sociocultural de la formación sociohumanista del Ingeniero Agrónomo. Sistematización de las principales acciones para su educación. *Revista Formación y Calidad Educativa REFCaLE*, II (3) <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/72/55>
- Martínez Heredia, Fernando. (2012). La cuestión racial en Cuba y este número de Caminos. *Caminos*. Recuperado de: <http://www.revista.ecaminos.cu/article/la-cuestion-racial-en-cuba-y-este-numero-de-camino/>
- Resolución 47/22. Reglamento organizativo del proceso docente y de Dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias. Ministro de Educación Superior (MES) (2022). República de Cuba. (PP 1-99).
- Ortiz Fernández Fernando. (1975). Las razas, su vocablo y su concepto. El engaño de las razas. La Habana, Cuba. Ciencias Sociales.
- Troyano, José Fernando. (2010). El racismo. Consideraciones sobre su definición conceptual y operativa. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, (1), 1-24. <https://doi.org/10.25115/riem.v0i1.360>
- Varona-Domínguez, Freddy. (2021). La educación superior y la categoría condición humana: Por una visión integradora. *Educare online*. 2021, vol.25, (n.1), pp.451-459. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.24>.
- Van Dijk, Teun. A. (2005). Discurso y racismo. https://www.academia.edu/19985013/DISCURSO_Y_RACISMO1.pdf

Acciones metodológicas para integrar los recursos tecnológicos digitales al proceso formativo en el bachillerato cubano

Artículos
arbitrados



Methodological actions to integrate digital technological resources to the formative process in the Cuban baccalaureate

Guillermo Machado Martínez

guille910503@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9920-027X>

Teléfono: +53 54766862

Amaury del Río Boullón

guille910503@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9920-027X>

Teléfono: +53 54766862)

Yisel Bárzaga Martínez

yisel@ipvce.lt.rimed.cu

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4296-7802>

Teléfono: +53 54865389)

Yamila Silva del Rosario

ysilvarosario@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9699-0509>

Teléfono: +53 54248175

Instituto Preuniversitario

Vocacional de Ciencias Exactas

Luis Urquiza Jorge

Departamento de Ciencias Exactas

Provincia de Las Tunas, Cuba

Recepción/Received: 09/07/2024
Arbitraje/Sent to peers: 11/07/2024
Aprobación/Approved: 20/08/2024
Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

El trabajo aborda la necesidad de integrar los recursos tecnológicos digitales al proceso de formación continua del docente y al proceso de formación de los educandos en el bachillerato cubano. Para ello se realiza una fundamentación que sustenta teóricamente lo antes expuesto y sienta las bases para transformar los resultados obtenidos en la caracterización empírica realizada en una institución de bachillerato cubana, que reveló limitaciones en cuanto al empleo de los recursos tecnológicos digitales disponibles para la solución de los problemas profesionales de docentes y educandos. El objetivo que se pretende es diseñar acciones metodológicas para integrar los recursos tecnológicos digitales en los procesos de formación de docentes y educandos y con ello el logro de la transformación educativa deseada.

Palabras clave: Recurso tecnológico digital, proceso formativo, bachillerato.

Abstract

The work addresses the need to integrate digital technological resources to the continuous teacher training process and to the formative process of Cuban baccalaureate. For this purpose, a theoretical foundation is provided to support the above and to lay the foundations for transforming the results obtained in the empirical characterization carried out in a Cuban baccalaureate institution, which revealed limitations in the use of digital technological resources available for the solution of professional problems of teachers and students. The objective is to design methodological actions to integrate digital technological resources in the training process of teachers and students and thus achieve the desired educational transformation.

Keywords: digital technology resource, training process, baccalaureate.

Author's translation.

Introducción

El resultado que se presenta da respuesta a los principales resultados obtenidos en la caracterización empírica del proceso de profesionalización docente en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (IPVCE), que tuvo como escenario el IPVCE Luis Urquiza Jorge de Las Tunas. Constituye, además, parte de un proyecto asociado al Programa Sectorial del Ministerio de Educación de la República de Cuba.

El estudio empírico reveló limitaciones en cuanto al empleo de los recursos tecnológicos digitales disponibles para la solución de los problemas profesionales lo que limita los procesos de autosuperación y formación permanente, que son esencia del proceso de profesionalización y una de las causas es que las investigaciones sobre el tema, que se desarrollan en el IPVCE, están encaminadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y no el desempeño profesional del docente. Sin embargo, en este mismo estudio los educandos revelaron su preocupación por la adicción a estos recursos, y manifiestan no tener conciencia en el uso de los mismos, aunque visibilizan estas tecnologías como desarrollo.

Independientemente de lo antes descrito, se encontraron algunas potencialidades que sirven de base para el diseño de las acciones metodológicas, entre las cuales se pueden mencionar: las altas motivaciones que existen en los educandos, docentes y directivos, por el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). Es preciso destacar, además, que el centro posee como potencialidades o condiciones tecnológicas objetivas, tres laboratorios de clientes ligeros, cada uno con 10 estaciones de trabajo; además, se cuenta con un aula tecnológica que incluye una zona wifi; también posee, otra zona wifi habilitada por la Empresa de Telecomunicaciones de Cuba S.A (Etecsa). Cada grupo tiene un televisor híbrido de 32 pulgadas, que posibilita el uso de otros recursos tecnológicos digitales durante el proceso formativo y en la institución varios procesos se encuentran digitalizados.

Un aspecto relevante lo constituye que un porcentaje elevado de educandos posee recursos tecnológicos con conexión a internet, ya sea por la Resolución Ministerial 419 de 2015, la cual le atribuye servicios de mensajería instantánea, correo electrónico internacional y navegación nacional e internacional o por autofinanciamiento propio, situación menos favorable en los docentes. Estos argumentos permiten proyectar las acciones metodológicas para la integración de las TIC al proceso de formación continua del docente y al proceso de formación de los estudiantes.

Se reconoce a las acciones metodológicas como una vía de solución integrada para perfeccionar el uso que hacen docentes y estudiantes de las TIC, que permitan una correcta integración de estas a los diferentes procesos de formación y con ello alcanzar las transformaciones en el IPVCE.

El objetivo que se pretende con este resultado está dirigido a diseñar acciones metodológicas para el uso oportuno de las TIC en los procesos de formación de docentes y estudiantes, que combinen elementos puntuales desde el punto de vista de la dirección y aspectos esenciales del proceso de profesionalización docente en el contexto del IPVCE, sentar las bases para su implementación en el curso 2024-2025, proyectar la evaluación de los impactos de las acciones metodológicas en el curso 2025-2026; sustentado en un enfoque de investigación acción participativa que permite hacer los ajustes necesarios con base en la toma de decisiones sistemática y oportuna, para garantizar la integración de las TIC al proceso de formación continua del docente y al proceso de formación de los estudiantes y con ello el logro de la transformación educativa deseada.

Fundamentos teóricos generales sobre la incorporación de los recursos tecnológicos digitales al proceso de formación continua del docente y al proceso de formación de los educandos

El desarrollo acelerado de las TIC ha transformado el orden social, económico, político, cultural y educativo del individuo revolucionando hasta su manera de actuar. Desde la perspectiva de desarrollo de esta actividad,

se concibe la tecnología como un medio a favor de un desarrollo humano y social más inclusivo, permitiendo acceso y diversidad de conocimientos e información de una forma rápida y sencilla.

La incorporación de esta en la educación diversifica las oportunidades y posibilidades en el sector educativo contribuyendo a la mejora de los procesos de formación. Integrar estas tecnologías en el contexto educativo es un imperativo, resulta necesario entonces crear espacios en función del desarrollo tecnológico que brinden el soporte necesario por los especialistas y por quienes tienen la responsabilidad de dirigirlos y desempeñar funciones técnicas y profesionales en el proceso pedagógico.

El inusitado desarrollo de la ciencia, las exigencias cada vez más crecientes de la escuela y la irrupción en la vida escolar de las TIC, imponen a la formación del docente nuevos retos. Al decir de Tourón (2016), uno de los factores clave en la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas es la formación de los docentes. Cuba no está ajena a estas transformaciones y queda evidente en las políticas del Ministerio de Comunicaciones donde se plantea: “implementar modelos educativos en todos los niveles de enseñanza, que generen el capital humano con las capacidades para desarrollar, sostener y utilizar las TIC” (2017, p.6).

Sin embargo, a pesar de los objetivos que se plantean a nivel de país, aún quedan insuficiencias que no favorecen las demandas de la sociedad que exigen un docente con mayor integralidad en su desempeño. Todo ello implica cambios transformaciones y mucha preparación por parte de directivos y docentes. Por lo que es necesario lograr que se aplique una adecuada integración de las TIC en su proceso de formación.

Aparejado a lo antes descrito, en el contexto educativo contemporáneo los docentes se enfrentan durante el proceso pedagógico a educandos que, a pesar de ser nativos digitales, no poseen las competencias digitales necesarias para usar de forma adecuada las TIC durante su proceso formativo. Pues, estos recursos colaboran con un crecimiento de la circulación de información; sin embargo, también se constata que esta curva creciente es acompañada por otra curva, también creciente, asociada a una sensación de saturación ante tanta información y la imposibilidad de realizar las conexiones necesarias y pertinentes para entender su sentido, significarla, criticarla, discutirla e interiorizarla.

En relación con lo antes descrito, Baquero (2012) menciona que la gran cantidad de información inútil, engañosa y hasta inmoral que puede encontrarse y a la vez generarse, cuando se interactúa con los recursos tecnológicos digitales, es uno de los retos que deben enfrentar los docentes para formar a los educandos en el uso de estos recursos. Pues, tal y como expresan Porcelli y Martínez (2016), se considera que el inmenso crecimiento tecnológico en la contemporaneidad no ha estado acompañado de un desarrollo de la conciencia de los usuarios de estos recursos para usarlos de forma adecuada.

Los educandos que actualmente se forman como bachilleres son una de las primeras generaciones que ha crecido en un entorno en el cual los recursos tecnológicos digitales son omnipresentes. Para ellos, estos recursos son totalmente naturales y están integrados en la realidad cotidiana. No han sufrido, como los adultos, los procesos de adaptación a la realidad digital, por lo que su orientación a la referida tecnología es mucho más espontánea, liviana y flexible. Sin embargo, se comparte el criterio de Paniagua (2016) referido a que son poco conscientes de los problemas que los recursos tecnológicos digitales resuelven y también de los que generan.

Autores como Camara y López (2015), aseveran que los usuarios de los recursos tecnológicos digitales toman decisiones que requieren una cuidadosa evaluación de los beneficios y riesgos que suponen las oportunidades tecnológicas, y a veces estas decisiones se realizan bajo una gran incertidumbre y sin suficiente conocimiento, que los lleva a actuar de manera irresponsable, manifestada en una conciencia intuitiva.

Además, se asumen las ideas de Soto et al. (2018), referente a que la preocupación por los hábitos de uso de los recursos tecnológicos digitales de los más jóvenes va acompañada de una baja percepción de los riesgos que estos entrañan, de manera que la mayoría de las veces, dicha preocupación no se traduce en actuaciones decididas para controlar estos hábitos. Para reorientar esta conducta en los educandos se requiere de un rol protagónico en los docentes, sin embargo, como se ha expresado anteriormente, estos no siempre poseen los conocimientos y habilidades necesarias en materia de TIC, para contribuir a lograr este objetivo.

La incorporación de las TIC en quehacer pedagógico requiere no solo el conocimiento y dominio de las herramientas, sino también, de un enfoque pedagógico orientado a favorecer los aprendizajes. El nivel de competencias digitales de los docentes y estudiantes puede ser una limitación o una fortaleza para lograr el uso de las TIC y su mejor integración para fines académicos. Existe un uso con mayor intensidad para actividades de ocio, dígame juegos, redes sociales, entre otras, pero en menor medida para tareas académicas. La efectividad de los dispositivos tecnológicos, tanto de las instituciones educativas como los personales, depende de lo que los docentes sean capaces de orientar y controlar en el aprendizaje a desarrollar.

Para Bricall (2016) las TIC serán, en el campo educativo, las estrategias que propiciarán la desaparición de las problemáticas de espacio y de tiempo en la enseñanza. Además, serán un modelo de aprendizaje donde el centro del proceso es el estudiante y su creatividad. Las instituciones que las utilicen mejoraran su organización y la educación se verá beneficiada en todos sus rubros. Sin embargo, este investigador asevera que los docentes deben estar preparados para el uso apropiado de las tecnologías para la gestión del conocimiento. Esto nos indica, tal y como aseveran Guzmán y Estrada (2022), que hay que formar a los docentes en este sentido para que logren alcanzar competencias digitales y que integren de forma adecuada la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje y de esta manera hacerlo más eficiente.

La integración curricular de las TIC para Sánchez (2003) es: “el proceso de hacerlas enteramente parte del currículo, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender” (p.2). La inclusión de las TIC al currículo permitirá: “Fomentar organizaciones educativas inteligentes, que alcancen altos estándares de calidad en el servicio que ofrecen, traducidos en mejor formación de la población a la cual se dirigen” (Garbanzo-Vargas, 2016, p.86).

Por su parte Gargallo plantea que: “Entre las principales barreras para la integración de las TIC en la educación se han identificado aspectos relacionados con la capacitación, el conocimiento y las creencias que tienen los docentes sobre las TIC y su relación con las prácticas docentes”(2018, p.330).

Para lograr el reto de integrarla en los sistemas educativos actuales es necesario planificar organizar y desarrollar acciones para su incorporación, pues de qué vale contar con los recursos tecnológicos si no se tienen concebida las acciones a realizar tanto por docentes como por educandos para su integración al proceso de formación. Es por ello que se diseñan un conjunto de acciones metodológicas para la integración de las TIC al proceso de formación continua del docente y se proponen otras para su ejecución con los educandos. Se asume las premisas aportadas por Coloma y Salazar (2012), las cuales plantean:

- El principio del acompañamiento. Pues en todo momento se estarán acompañando a los actores de las acciones para lograr la integración de las TIC.
- El principio de la responsabilidad compartida. Lograr la integración de las TIC es tarea de todos, por ello solo compartiendo responsabilidades se logrará.
- El principio de la capacitación permanente. Es vital la preparación permanente de los actores de las acciones para lograr los objetivos propuestos.
- El principio del carácter proactivo. Lograr que los actores de la estrategia tengan iniciativa y capacidad para anticiparse a problemas o necesidades futuras para lograr integrar las TIC en el proceso de formación inicial.

Acciones metodológicas para la integración de los recursos tecnológicos digitales al proceso de formación continua del docente

Acción 1. Diagnóstico de las opciones de acceso y necesidades formativas de los docentes del IPVCE en materia de las TIC

Conceptualización: el diagnóstico de las opciones de acceso a las TIC y necesidades formativas tiene como objetivo dejar al descubierto las principales carencias que en el orden material y cognoscitivo tiene el profesional

para desempeñar su labor docente, en correspondencia con las exigencias de la sociedad al sistema educativo en la contemporaneidad.

Transformación y cambio: lograr que sea objetivo, proyectivo y sistemático.

Sugerencias metodológicas

- Identificar las posibilidades reales de acceso a las TIC por parte de los docentes con el objetivo de facilitar dichas posibilidades con los recursos disponibles en la institución educativa, a partir de las condiciones de infraestructura en relación con recursos TIC y servicios asociados; así como con alternativas que se pueden concretar mediante el Trabajo en Red con otras instituciones con las cuales se poseen convenios.
- El proceso de indagación de las necesidades formativas utiliza como fuente de información a los docentes, colectivos docentes y directivos. Es permanente y emplea métodos científicos para su determinación.
- Combinar la atención a los intereses institucionales e individuales. Esta idea refuerza la necesidad de que el docente sea consciente de sus carencias para el desarrollo de sus funciones profesionales, así como que los directivos tengan un adecuado diagnóstico de lo que cada docente necesita en materia de TIC para tirar de su desarrollo profesional. La relación entre lo que se quiere en lo individual y lo que la institución demanda, es la premisa para identificar el contenido del proceso de formación permanente.
- Asegurar el mantenimiento y empleo óptimo de los recursos TIC como, por ejemplo, el uso de los laboratorios docentes, el empleo de los servicios de la red de la institución (navegación, comunicación sincrónica y asincrónica, ftp, redes sociales.), así como el acceso desde los dispositivos móviles personales a la red de la institución educativa.
- Elevar el nivel de presencia de recursos digitales para su empleo en el proceso formativo.
- Es un proceso dirigido y controlado por el director de la escuela.

Acción 2. Capacitación al colectivo docente del IPVCE

Conceptualización: la capacitación es un proceso que se diseña para dar respuesta a las necesidades que arrojó el diagnóstico, en términos generales tiene carácter anual, es planificado, demanda de tiempo, recursos materiales y humanos.

Transformación y cambio: lograr una adecuada formación en materia de TIC en los docentes, para que estos sean capaces de desarrollar competencias digitales que contribuyan a su profesionalización.

Sugerencias metodológicas

- El diseño y planificación parte de las necesidades. Se caracteriza por su actualidad, especificidad, profundidad y ajuste a las condiciones reales del IPVCE.
- Elaborar, a partir de los resultados del diagnóstico, un sistema de preparación (conferencias especializadas, talleres, cursos y actividades prácticas) orientadas a elevar el nivel de preparación de los docentes en cuanto a los conocimientos y habilidades para el uso de los recursos disponibles como herramienta de trabajo y medio de enseñanza y los conocimientos relativos a los fundamentos teóricos de la Tecnología Educativa y las estrategias y herramientas específicas asociadas a sus disciplinas particulares, así como contribuir a la creación de un estado proactivo en cuanto a su empleo en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Trasciende el marco de los cursos, entrenamientos y otras formas del posgrado, a la combinación efectiva de una gran diversidad de actividades tales como: la capacitación mediante los proyectos de investigación, el trabajo metodológico y científico metodológico, la autopreparación, la tutoría, el intercambio de experiencias profesionales, conferencias especializadas, talleres, actividades prácticas, cursos, entre otras.
- Crear un sistema de tareas para desarrollar habilidades, capacidades y modos de actuación en las prácticas docentes, de los temas relacionados con la - Tecnología Educativa para el empleo estos recursos como medio de enseñanza en apoyo a las asignaturas del currículo del Sistema Nacional de Educación.
- Potenciar la preparación de docencia semipresencial, con el uso de la virtualidad. Prepararlos en función de las clases a distancias (Webinar), utilizando varias plataformas digitales (Moodle, Edu2.0, Google Meet, entre otras). Se utilizan además las redes sociales, servicios de mensajerías.

- Requiere de optimizar los tiempos de trabajo, de dar prioridad, de respetar su planificación, sin generar sobrecargar, de controlar su efectividad y de evaluar los impactos en la práctica pedagógica.
- Las actividades se concilian y se convienen en el plan de trabajo individual de los docentes.
- Deben tener un carácter sistemático, progresivo y coherente para lograr la combinación efectiva entre tiempo-espacio y desempeño profesional-superación.

Acción 3. Realización de actividades para integrar las TIC en función de los niveles de organización del trabajo metodológico.

Conceptualización: El trabajo metodológico y científico metodológico en los colectivos pedagógicos se encamina a la preparación política e ideológica, al dominio de los contenidos, la metodología del trabajo educativo, la didáctica de las asignaturas con un uso adecuado de las TIC sobre la base de satisfacer las exigencias sociales relacionadas con: elevar la calidad del proceso educativo mediante el perfeccionamiento de su labor profesional; lograr mayor preparación en la práctica de manera sistémica y sistemática en el cumplimiento de sus tareas y funciones profesionales; así como, perfeccionar el desempeño profesional científico y creador sobre la base de actuaciones éticas en correspondencia con la tradición pedagógica y la cultura universal.

Transformación y cambio: lograr una coherencia en el sistema de trabajo metodológico y científico metodológico que permita integrar las TIC al proceso pedagógico.

Sugerencias metodológicas

- Incorporar en los diferentes niveles organizativos de trabajo metodológico y científico metodológico la atención al uso de las TIC.
- Planificar en el Consejo Técnico un punto específico en función de implementar el uso de las TIC.
- Definir en las Preparaciones Metodológicas los contenidos por asignaturas (temas y unidades) que resultan más propicios para brindar tratamiento al uso de las TIC
- Generalizar en los colectivos de áreas los resultados de las investigaciones de maestría y doctorado de los docentes del IPVCE que han abordado el uso de las TIC en el contexto educativo.
- Incluir como un indicador en las visitas a clases el tratamiento dado al uso de las TIC.
- Valorar en los claustros cómo se ha evaluado el uso de las TIC durante el proceso de formación del bachiller.
- Planificación y realización de talleres metodológicos, seminarios científicos metodológicos que permitan la implementación de las mejores experiencias en el uso de las TIC.
- Planificar y ejecutar en el desarrollo de las formas de trabajo metodológico de la institución un sistema de tratamiento donde se modele el uso de las TIC.

Acción 4. Actividades científicas para promover la integración de las TIC al proceso de formación

Conceptualización: Se reconocen estas actividades científicas como aquellas que van a impulsar a los docentes a divulgar las mejores formas de integración de las TIC al proceso de formación, y al mismo tiempo apropiarse de las mejores prácticas propuestas por sus colegas.

Transformación y cambio: lograr la participación activa de los docentes en diferentes actividades científicas que le permitan apropiarse de las mejores experiencias de integración de las TIC al proceso de formación. A través de estas se pretende lograr un aprendizaje global y productivo a partir de las buenas prácticas.

Sugerencias metodológicas

- Creación de los espacios para el desarrollo de investigaciones y participación en eventos científicos sobre el uso e integración de las TIC al proceso de formación.
- Participación de los docentes en eventos científicos en los que se divulguen las mejores experiencias del trabajo de integración de las TIC en el proceso de formación.
- Desarrollo de festivales de la clase, para promover la presentación de clases modelos, en las cuales los docentes demuestren cómo, desde una clase o tema determinado, se pueden integrar las TIC disponibles,

para lograr una transformación significativa en el aprendizaje de los estudiantes, de manera presencial o a distancia utilizando plataformas digitales.

- Para el desarrollo de estas actividades los docentes deben emplear los diferentes recursos TIC disponibles.

Acción 5. Evaluación del nivel de integración de las TIC al proceso de formación.

Conceptualización: Consiste en evaluar el desempeño profesional de los docentes en el uso y dominio de las TIC y cómo lo implementan en el proceso pedagógico.

Transformación y cambio: Lograr que los docentes reconozcan el grado de cumplimiento de las acciones y que sean capaces de adoptar las medidas necesarias para cumplir con el objetivo de integrar las TIC al proceso de formación.

Sugerencias metodológicas

- Evaluar el nivel de preparación de los docentes para el uso de las TIC durante el proceso de formación.
- Evaluar el nivel de transformación en los docentes en relación con sus vivencias, motivaciones, aspiraciones, y percepciones acerca del uso de las TIC durante el proceso de formación.
- Constatar el grado de cumplimiento y pertinencia de actividades metodológicas, conferencias especializadas, talleres, cursos y sesiones de debate en los colectivos.
- Comprobar el nivel de uso, por parte de los profesores de los recursos digitales (portal educativo, repositorios, mediatecas, aulas virtuales, etcétera.) y servicios que ofrece la red universitaria (comunicación sincrónica y asincrónica, navegación, ftp, redes sociales.), para su empleo en el PEA.

Acciones para integrar los recursos tecnológicos digitales al proceso de formación de los educandos

A continuación, se describen un conjunto de acciones para integrar las TIC al proceso de formación de los educandos del IPVCE, desde la perspectiva de su uso consciente.

Acción 1. Diagnóstico y sensibilización para integrar las TIC al proceso de formación

Conceptualización: Consiste en asegurar las condiciones previas que conducen a garantizar un uso consciente de las TIC por parte de los educandos durante su proceso de formación.

Transformación y cambio: Sensibilizar a los educandos sobre la necesidad de integrar los recursos tecnológicos digitales a su proceso de formación y lograr que sea objetivo, proyectivo y sistemático.

Sugerencias metodológicas

- Realizar una caracterización preliminar de las opciones de acceso a las TIC por parte de los educandos (disponibilidad de laboratorios de computación, relación estudiante por PC, aseguramiento de PC, dispositivos personales y otros recursos, así como posibilidades de conectividad a la red cableada y wifi y servicios de navegación, comunicación sincrónica y asincrónica, redes sociales, ftp, y otros).
- Diagnosticar las principales potencialidades y necesidades de los educandos que se forman como bachilleres, para hacer un uso adecuado de los recursos TIC.
- Realizar sesiones científicas e intercambios que permitan sensibilizar a los educandos sobre la necesidad de integrar las TIC a su proceso formativo y que estos no sean usados mayoritariamente con fines de ocio. Durante estas sesiones resulta oportuno la visualización de materiales audiovisuales que aborden la importancia de integrar las TIC a los procesos de formación y aquellos donde especialistas en ciencias psicológicas explican las consecuencias de la adicción a las TIC, principalmente con fines de ocio.
- Emplear el repositorio digital que contiene diferentes objetos virtuales de aprendizaje para promover el uso de los recursos tecnológicos digitales con conciencia tecnológica por parte de los futuros bachilleres durante su proceso de formación.

- Diagnosticar las vivencias, motivaciones, aspiraciones, y percepciones de los educandos en cuanto al uso de las TIC durante su proceso de formación.

Acción 2. Capacitación a los educandos para la integración de las TIC a su proceso formativo.

Conceptualización: Consiste en el desarrollo de actividades de capacitación a los educandos en respuesta a las necesidades que arrojó el diagnóstico, en términos generales, debe ser planificado, demanda de tiempo, recursos materiales y humanos.

Transformación y cambio: lograr una adecuada formación en materia de TIC en los educandos, para que estos sean capaces de desarrollar competencias digitales que contribuyan a su formación como futuros bachilleres.

Sugerencias metodológicas

- El diseño y planificación parte de las necesidades. Se caracteriza por su actualidad, especificidad, profundidad y ajuste a las condiciones reales del IPVCE.
- Es particular para el IPVCE y aprovecha el vínculo con las redes de centros.
- Deben tener un carácter sistemático, progresivo y coherente para lograr la combinación efectiva entre tiempo-espacio.
- Elaborar a partir de los resultados del diagnóstico, un sistema de capacitación (conferencias especializadas, talleres, actividades prácticas) en los que se aborden temas relacionados con el uso de las TIC para la gestión del conocimiento durante el proceso de formación del bachiller.
- Aprovechar las potencialidades que brinda el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y desarrollar un Curso Complementario, sustentado en el material básico elaborado al efecto (Disponible en: https://www.ipvce.lt.rimed.cu/tecnologias_digitales/curso_complementario.pdf) que permita el desarrollo de competencias digitales, en función del uso de los recursos tecnológicos digitales con conciencia tecnológica para la gestión del conocimiento. Se propone que comience en la primera quincena de octubre y se extienda hasta el mes de marzo.
- Promocionar de forma sistemática el sitio web “Biblioweb” y capacitar a los educandos para su uso, y de esta forma lograr una mayor motivación para que accedan de forma virtual a los diferentes servicios que se desarrollan en la biblioteca escolar de la institución educativa.
- Incrementar el número de evaluaciones con carácter integrador con el empleo de las TIC desde todas las asignaturas

Acción 3. Actividades científicas para promover la integración de las TIC al proceso de formación de los educandos.

Conceptualización: Se reconocen estas actividades científicas como aquellas que van a impulsar a los educandos a divulgar las mejores formas de integración de las TIC para la gestión del conocimiento durante su proceso de formación, y al mismo tiempo apropiarse de las mejores prácticas propuestas por sus colegas.

Transformación y cambio: lograr la participación activa de los educandos en diferentes actividades científicas que le posibiliten apropiarse de las mejores experiencias de integración de las TIC para la gestión del conocimiento durante el proceso de formación. A través de estas se pretende lograr un aprendizaje global y productivo a partir de las buenas prácticas.

Sugerencias metodológicas

- Incrementar el número de sociedades científicas estudiantiles que aborden el empleo de las TIC para la gestión del conocimiento durante el proceso de formación de los educandos.
- Posibilitar y gestionar la participación de los estudiantes eventos científicos donde expongan sus experiencias sobre el uso de las TIC para la gestión del conocimiento durante su proceso de formación.
- Planificar otras actividades en el entorno escolar que tributen al uso de los recursos tecnológicos digitales con conciencia tecnológica por parte de los futuros bachilleres, como: concursos, publicaciones periódicas, creación de propaganda escrita, entre otras.

- Incrementar la participación de los estudiantes en la elaboración de medios de enseñanzas, principalmente softwares educativos.

Acción 4. Actividades para que desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Informática, se puedan usar los dispositivos móviles de forma adecuada durante el proceso de formación de los educandos.

Conceptualización: Se reconocen estas actividades como aquellas que van a posibilitar que los educandos, desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Informática sean capaces de adquirir los conocimientos, habilidades y valores necesarios para usar los dispositivos móviles de forma adecuada en sus actividades formativas.

Transformación y cambio: lograr que los educandos transformen la forma en que usan los dispositivos móviles, de tal manera que incrementen su empleo para gestionar información científica, pertinente y actualizada que tribute a su formación y minimicen el tiempo de uso de los referidos dispositivos con fines de ocio, no de forma impuesta, sino desde un desarrollo de la conciencia tecnológica en los educandos.

Sugerencias metodológicas

- Familiarizar teóricamente al educando con la importancia del uso de los dispositivos móviles, primeramente, en la asignatura de Informática y luego en las restantes. Durante el intercambio, el cual se sugiere se realice en un turno de clases en el mes de septiembre, se presentan imágenes, diapositivas, videos, investigaciones, publicaciones, entre otras. Estas deben abordar las ventajas del uso adecuado de los dispositivos móviles y las consecuencias en todos los ámbitos de su incorrecta utilización. Al culminar no deben faltar interrogantes como: ¿Es una necesidad o un lujo en la actualidad estar familiarizados con los dispositivos móviles?, ¿Qué importancia le atribuyes para tu proceso de formación?, ¿Estarías dispuesto a perfeccionar el uso que haces de tu dispositivo móvil?
- Realizar búsquedas de aplicaciones móviles que aborden los contenidos de las asignaturas que conforman el currículo. Para ello se divide el aula en un número de equipos similar a la cantidad de asignaturas. Se sugiere la revisión de las mismas por parte de los profesores, para garantizar su científicidad, actualidad y pertinencia.
- Realizar un taller de intercambio sobre el empleo de los dispositivos móviles durante la formación del bachiller. Se sugiere crear equipos de trabajo, donde cada uno exponga sus experiencias sobre los beneficios de integrar los dispositivos móviles a su proceso formativo. Su realización debe planificarse para el último trimestre del periodo lectivo y deben participar todos los docentes del grupo.

Consideraciones finales

- El proceso investigativo permitió corroborar que constituye una necesidad la integración de los recursos tecnológicos digitales al proceso de formación continua del docente y al proceso de formación de los educandos, pues estas en la actualidad resultan omnipresentes. Sin embargo, en el contexto educativo no siempre se desarrollan acciones que permitan desarrollar competencias digitales en docentes y educandos en beneficio de su formación.
- Se hace una propuesta de acciones metodológicas para el fortalecimiento de la práctica pedagógica de los docentes mediante el uso de recursos tecnológicos digitales, así como acciones encaminadas a integrar los referidos recursos al proceso de formación de los educandos, las cuales se relacionan dialécticamente y se retroalimentan, las que permiten que, tanto docentes como educandos, experimenten sentimientos de interés por integrar este tipo de tecnologías a su proceso de formación y posteriormente, adquieran los conocimientos para cumplir con este objetivo.
- Se considera que la propuesta es viable, pues las acciones son contextualizadas y flexibles, lo que facilita su implementación y con ello la integración de los recursos tecnológicos digitales al proceso de formación continua del docente y al proceso de formación de los educandos, lo cual contribuye a la calidad del proceso formativo en la contemporaneidad.®

Amaury del Río Boullón. Universidad de Granma, Cuba. Máster en Educación (2019) Universidad de Las Tunas, Cuba. Doctor en Ciencias de la Educación (2023) Universidad de Las Tunas, Cuba. Actualmente es profesor de Informática del Departamento de Ciencias Exactas del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (PVCE) Luis Urquiza Jorge de la provincia de Las Tunas, Cuba. Allí es también miembro del Proyecto: “La contextualización de la profesionalización del docente en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas”. Ha laborado en postgrado ejerciendo como Tutor y Jurado en los programas de Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación. Investiga sobre el uso de los recursos tecnológicos digitales en los procesos formativos. Ha realizado diferentes publicaciones y participado en eventos científicos sobre tecnologías digitales.

Amaury del Río Boullón. Licenciado en Historia y Marxismo Leninismo (2004) Instituto Superior Pedagógico “Pepito Tey” de Las Tunas, Cuba. Máster en Ciencias de la Educación (2008) Instituto Superior Pedagógico “Pepito Tey” de Las Tunas, Cuba. Profesora Titular. Actualmente es Jefe del Departamento de Preuniversitario de la Dirección General de Educación Provincial de Las Tunas, Cuba. Es también miembro del Proyecto: “La contextualización de la profesionalización del docente en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas” y del Proyecto: “Evaluación del impacto en la preparación de los estudiantes de preuniversitario hacia el ingreso a la educación Superior en el municipio Las Tunas”.

Yisel Bárzaga Martínez. Licenciada en Educación, especialidad Informática (2010) Universidad de Las Tunas, Cuba. Máster en Educación (2024) Universidad de Las Tunas, Cuba. Actualmente es profesora de Informática del Departamento de Ciencias Exactas del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (PVCE) Luis Urquiza Jorge de la provincia de Las Tunas, Cuba. Allí es también miembro del Proyecto: “La contextualización de la profesionalización del docente en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas”. Investiga sobre el uso de los recursos tecnológicos digitales en los procesos formativos.

Yamila Silva del Rosario Ingeniera en Ciencias Informáticas (2014) Universidad Granma, Cuba. Máster en Educación (2024) Universidad de Las Tunas, Cuba. Actualmente es profesora de Informática del Departamento de Ciencias Exactas del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (PVCE) Luis Urquiza Jorge de la provincia de Las Tunas, Cuba. Allí es también miembro del Proyecto: “La contextualización de la profesionalización del docente en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas”. Investiga sobre el uso de los dispositivos móviles en los procesos formativos.

Referencias bibliográficas

- Baquero, M. A. (2012). *La computadora y su incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje de Lenguaje y Comunicación de los estudiantes de Tercer año de Educación Básica paralelo “C” de la escuela fiscal mixta “31 de mayo” ciudad de Sangolquí cantón Rumiñahui.* (Tesis de Licenciatura). Universidad Técnica de Ámbato. Ecuador. (Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/2275?mode=full>).
- Bricall J., (2016). Conferencia de rectores de las universidades españolas (CRUE). Informe Universidad. Organización de Estados Iberoamericanos. Biblioteca Digital de la OEI. (Material en Soporte Digital).
- Camara, A. y López, J. (2015). *Cultura científica y percepción del riesgo.* Universidad de Oviedo: Grupo de investigación de estudios sociales de la ciencia. España. (Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8113017>)

- Coloma, O., Salazar, M. (2012). Estrategia curricular de uso de la Computación y las TIC para carreras pedagógicas. (Material en Soporte Digital). Universidad de Holguín
- Gargallo, A. F. (2018). La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos. *Educación en Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34 n. 69, p. 325-339.
- Garbanzo-Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1) ,67-87.
- Guzmán, Y. y Estrada, V. (2022). Estrategia de integración de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel primario. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*. Vol. 10(1), 2022.
- Ministerio de Comunicaciones. (2017). Política integral para el perfeccionamiento de la informatización de la sociedad en Cuba. (Material en Soporte Digital).
- Porcelli, A. M. y Martínez, A. N. (2016). Las nuevas tecnologías de la informática a la luz de la Encíclica Laudato Si. Reflexiones sobre sus ventajas y desventajas. *Modernas tendencias en tecnologías verdes*. (Recuperado de: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/8/las-nuevas-tecnologias-de-la-informatica-a-la-luz-de-la-enciclica-laudato-si.pdf>)
- Sánchez J, H. (2003). Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas. (Material en Soporte Digital).
- Soto, A. et al. (2018). Abordaje de adicciones a nuevas tecnologías: Una propuesta de prevención en contexto escolar y tratamiento de rehabilitación. *Revista Papeles del Psicólogo*, vol. 39, núm. 2, 2018. (Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77855949007>).

Concepción pedagógica de la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología



Pedagogical conception of the university-families relationship in the training of Pedagogy-Psychology professionals

Yuniela Comendador González

yuniela07@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3097-5576>

Teléfono: +53 58221928

Lourdes Teresa Santiesteban Cecilio

lourdest@ult.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0001-8844-3129>

Teléfono: +53 58610455

Universidad de Las Tunas

Facultad Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía-Psicología

Provincia Las Tunas. Cuba



Recepción/Received: 07/04/2024
Arbitraje/Sent to peers: 09/04/2024
Aprobación/Approved: 22/05/2024
Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

La Educación Superior ha profundizado en las características de un mejor modelo de formación que responda a las condiciones concretas en las que se forma y actúan los profesionales en formación, a partir de las potencialidades que brinda la sociedad. Constituye el objetivo del presente artículo, elaborar el principio de implicación familiar en el proceso formativo, así como las relaciones para la integración de influencias educativas. Se utilizaron métodos científicos de nivel teórico. Como principal resultado se obtiene las relaciones de cooperación, colaboración y resignificación de las influencias educativas de la relación universidad-familias, a partir de ideas esenciales acompañadas del principio.

Palabras clave: concepción pedagógica, formación profesional, influencias educativas, implicación familiar, relación universidad-familias.

Abstract

Higher Education has deepened the characteristics of a better training model that responds to the concrete conditions in which the professionals in training are formed and act, based on the potentialities offered by society. The objective of this article is to elaborate the principle of family involvement in the training process as well as the relationships for the integration of educational influences. Theoretical scientific methods were used. As a main result, the relations of cooperation, collaboration and resignification of the educational influences of the university-families relationship are obtained, starting from essential ideas accompanied by the principle.

Keywords: pedagogical conception, professional training, educational influences, family involvement, university-families relationship.

Introducción

El Ministerio de Educación Superior en Cuba, en el transcurso de del presente siglo, ha progresado en las particularidades de los modelos profesionales de las carreras universitarias a partir del sustento de las dos ideas rectoras de la nueva universidad cubana: la unidad entre los aspectos educativos e instructivos y el vínculo con el estudio y el trabajo.

La idea referida a la unidad entre los aspectos educativos e instructivos enuncia su relevancia en el proceso de formación de los profesionales de Pedagogía-Psicología, a partir de exaltar la calidad de los profesionales en formación para el cumplimiento de sus tareas básicas y funciones profesionales, donde interactúa con estudiantes, familias y comunidades.

En el proceso de formación profesional, a pesar de las características inherentes a la etapa de la juventud donde se destacan nuevas configuraciones como la concepción del mundo y el desarrollo de la capacidad de autodeterminación, necesita la orientación de las familias como parte de la educación desde, durante y para la vida en interrelación con la universidad, responsable entonces de su formación como profesional.

A partir de la experiencia profesional de las investigadoras en la docencia de formación, en la participación en actividades que se realizan en las universidad y en el proyecto de investigación dirigido a capacitar grupos de trabajo para que incidan en la solución de problemas socioeducativos, dentro de los cuales está el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios de diferentes carreras, con énfasis en las pedagógicas, que enfatiza el protagonismo de los profesionales en formación y el papel de la familia, se revelan insuficiencias en el proceso formativo de los profesionales de Pedagogía-Psicología, dadas en:

- Limitada responsabilidad de las familias en el proceso de formación.
- Dificultades en la interacción que se establece entre la universidad y las familias.
- Escasa integración de las influencias educativas de la universidad y las familias en el proceso de formación de los profesionales de Pedagogía-Psicología.

Se demuestra la existencia de una contradicción entre lo que se expresa en la idea rectora sobre el vínculo de los aspectos educativos e instructivos durante el proceso de formación a partir de las potencialidades que brinda la sociedad y el limitado trabajo de integrar las influencias educativas de las familias y la universidad en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología.

La relación entre las familias y la sociedad transcurren a través de las relaciones de estas con otras instituciones a la vez que realiza funciones necesarias para la satisfacción de las necesidades de los miembros que la integran. En cuanto al significado que encierra el término influencias educativas Santiesteban (2020) aborda que son acciones que se ejercen con el objetivo de asegurar la asimilación de toda la cultura anterior, así como de las relaciones sociales existentes. Generalmente actúan como procesos de cooperación y comunicación social, otorgándole gran importancia a la influencia de la familia por la responsabilidad que los padres y tutores tienen en la educación de sus hijos.

La universidad y las familias como agencias educativas deben integrarse para que el educando reciba un sistema de influencias que permita su desarrollo armónico. Ambas instituciones se relacionan de forma estrecha dentro del proceso de socialización de los jóvenes y comparten un mismo objetivo: su formación profesional, camino que puede resultar contradictorio y complejo como todo proceso formativo.

Al respecto, Bartutis, Socarràs y Díaz (2015) consideran que integrar las influencias educativas de la universidad y la familia implica un proceso de cooperación y comunicación recíprocas, desde metas proyectadas hacia la mejora de la formación del profesional en formación. La universidad como agencia educativa desempeña un papel rector en la formación de sus profesionales y le corresponde orientar a las familias para que conduz-

can de forma satisfactoria su función educativa. Por lo que, la labor integrada de la universidad y las familias de los profesionales en formación, eleva a niveles superiores el proceso formativo del profesional desde acciones más coherentes de sus influencias educativas.

Es necesario potenciar una cooperación gradual y comprometida de las familias en la vida de la universidad, lograr una relación fluida de la misma en la gestión institucional, en la medida en que se logre concientizar su participación comprometida en la toma de decisiones, desarrollar de este modo una cultura de la participación, para ello, es imprescindible lograr el interés de la dirección de la universidad; así como de los colectivos de profesores, profesores guías o tutores, organizaciones políticas y estudiantiles, proponer vías y acciones que permitan perfeccionar esta relación.

Al analizar la relación universidad-familias sobresale el efecto de influencia recíproca que se produce entre las familias y el resto de las instituciones, por una parte, los miembros de las familias participan en ellas e influyen necesariamente en su concepción, evolución y desarrollo; y a la vez, dichas instituciones, es decir, la sociedad en su conjunto, influye en las familias. Este rasgo es esencial en la relación por constituir pilares y fuentes esenciales en los procesos sociales y constituir marcos referenciales para la formación de un nuevo ciudadano en correspondencia con las exigencias actuales de la sociedad donde esta insertado.

En correspondencia con Sánchez y Callejas (2020), la familia y la universidad se encuentran en la necesidad de enseñar en un medio social cada vez más complejo y exigente. La relación entre familia e institución educativa se centra en la socialización como entorno complementario que enriquece y configura espacios de educación permanente, aunque poco visible, ya que las investigaciones de la relación familia-escuela se han dirigido solamente a escenarios de primera infancia, educación básica y secundaria, distanciándose así del contexto universitario.

La unidad en las familias, así como la relación de estas con la universidad, se consolida desde el deseo de que un integrante de la familia sea un profesional, estos deseos se convierten en eje principal de la vida familiar y el desempeño de estas tareas requieren de cooperación para que se pueda alcanzar el propósito inicial, es allí donde esa interacción resulta gratificante y da lugar a un clima favorable en el hogar. A la vez que este engranaje familiar actúa como factor protector del proceso educativo.

Las instituciones educativas desempeñan un papel decisivo en la sociedad, el cual se encuentra determinado por las condiciones particulares del contexto histórico-socio-cultural donde se encuentra cada una. La universidad debe y puede hacer nuevos compromisos con la sociedad. El contrato fundacional debe repensarse por los continuos cambios de la sociedad, es el momento de redefinir, los roles, tareas, derechos y obligaciones que deben asumirse dentro de la universidad.

Las instituciones universitarias en conjunto con las familias deben suscitar una educación que prepare a los sujetos para la vida en sociedad que puedan enfrentar las exigencias académicas, prepararlos para la vida laboral para estar capacitados para actuar socialmente, como agencias educativas tienen la responsabilidad de formar un profesional que se forme y se transforme, y a su vez transforme la sociedad donde vive.

La responsabilidad de ambas agencias educativas constituye un compromiso amplio que implica la trasmisión de conocimientos, actitudes y aptitudes a los profesionales en formación. Pasa de una posición de apoyo de las familias, a compartir de manera protagónica y responsable la conducción de la educación de sus hijos basados en la cooperación y la participación, en la no sobrecarga de funciones a ninguna de las partes para lograr un equilibrio adecuado que promueva la unidad de influencias educativas entre la institución universitaria y las familias.

Sustentos teóricos fundamentales de la concepción pedagógica de la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología

La relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología se sustenta en los siguientes presupuestos teóricos:

Desde los fundamentos filosóficos se considera a la familia una categoría histórica que cambia de acuerdo con las transformaciones sociales e influye en el accionar de cada uno de sus miembros. Por lo que estos, deben aprender a convivir frente a los cambios y problemas emergentes, a partir de los recursos personales, afectivos y motivacionales que la universidad y las familias puedan proporcionarle.

Desde la Sociología de la Educación, el proceso de formación se desarrolla en un contexto de contradicciones y relaciones sociales donde las familias y la universidad desarrollan en los profesionales una forma determinada de desenvolverse dentro de un espacio social y transformarse a partir de las influencias educativas que recibe y suele ser el reflejo de la apropiación de aprendizajes de su contexto sociocultural.

Se asume la concepción de la educación como fenómeno social complejo que se manifiesta de múltiples formas, organizada o espontánea, sustenta la preparación del hombre para la vida. La educación constituye el medio idóneo de socialización; se materializa mediante la formación profesional.

La formación desde la relación universidad-familias debe asumir, en su organización, las potencialidades que ofrecen para la asimilación y apropiación de saberes de la cultura social, intervenir en la identificación de los principales problemas que se les presentan; obliga que las actividades se dirijan a la formación de un profesional socialmente responsable y activo; que responda a las necesidades sociales, desde acciones colectivas.

Se pondera desde la Psicología la teoría histórico-cultural, la conceptualización de la situación social del desarrollo al referirse a las particularidades de la juventud. Tal formación permite al joven elaborar criterios propios y puntos de vista con los que se siente comprometido se convierten en reguladores afectivos de su comportamiento. Se fortalece, además, la función autoeducativa de la autovaloración, al profesional en formación plantearse tareas y vías para su autoperfeccionamiento. Al consolidarse en este período las formaciones psicológicas que venían estableciéndose desde etapas anteriores, las familias y la universidad pueden influir de manera significativa a través del proceso educativo como red de apoyo a su formación integral. Se significan los procesos de actividad y comunicación entre estas dos agencias educativas, donde se establecen proyectos comunes de trabajo.

Desde lo pedagógico, los principios, leyes y categorías de la Ciencias Pedagógicas como: educación, formación, desarrollo, influencias educativas, ofrece sustentos teóricos que permiten explicar la esencia del proceso formativo en las relaciones que establece la universidad con las familias. Se privilegia la función educativa de las familias y la universidad para educar y auto educar a los profesionales en formación para transformar creativamente los contextos en que viven, aprender a vivir consigo mismo, aprender a convivir, a comunicarse con los otros y aprender a afrontar la vida. La relación educación-formación-desarrollo dentro del proceso educativo tiene un carácter formativo, multifactorial, dinámico y continuo.

Los principios del Proceso Pedagógico responden a la Política Educacional como rectores de la educación cubana y ofrecen sustentos teóricos que permiten explicar la esencia del proceso de formación en las relaciones que establece la universidad con las familias. Estos favorecen la apropiación de la herencia histórica y la experiencia acumulada que se trasmite en las influencias educativas para el desarrollo de la formación de la personalidad.

Los principios poseen una función lógico-gnoseológica y una metodológica, que rigen la actividad en que se desarrollan dentro de una naturaleza social. Cumple con su función lógico-gnoseológica cuando sirven de herramienta lógica para revelar, instaurar o establecer la búsqueda de conocimientos y con la función metodológica, a la hora de manifestar un nuevo conocimiento, aclarar la proyección estratégica y estipular el camino a seguir para obtener objetivos de la actividad humana.

Diversos autores han aportado definiciones acerca de concepción pedagógica. Constituye un valioso referente, la definición de Valle (2012) citado por Santiesteban (2020) al hacer énfasis en sus aspectos estructurales:

Se entiende como concepción al conjunto de objetivos, conceptos esenciales o categorías de partida, principios que la sustentan, así como una caracterización del objeto de investigación, poniendo énfasis y explicitando aquellos elementos trascendentes que sufren cambio, al asumir un punto de vista para analizar el objeto o fenómeno en estudio. (p. 53)

A partir de la develación anterior en relación a los criterios en cuanto a la categoría concepción pedagógica. Se determina operacionalmente la concepción pedagógica de la relación universidad-familias como: sistema de ideas en relación cooperativa, participativa y de integración de las influencias educativas, sustentada en los derechos, deberes y saberes teóricos y prácticos que tienen las familias y la universidad en el proceso de formación de profesionales de Pedagogía-Psicología.

A partir de los nuevos elementos que ofrece la relación universidad-familias de la contextualización y enriquecimiento de los principios asumidos en esta concepción en relación con el proceso de formación, resulta necesario definir las características de la relación universidad-familias, como regularidades teóricas y prácticas que constituyen condiciones básicas en el proceso formativo de los profesionales de Pedagogía-Psicología.

La concepción pedagógica de la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología, como resultado científico, se presenta a partir de la siguiente estructura:

- Determinación del objetivo de la concepción pedagógica de la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología.
- Determinación de la premisa de la concepción pedagógica de la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología.
- Determinación conceptual del principio y sus particularidades para la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología.
- Identificación de las características, categorías y las relaciones que se establecen en la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología.
- Determinación de las ideas esenciales para el tránsito en la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología.
- Determinación de las tareas para la cooperación, participación e integración de la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología.

Concepción pedagógica de la relación universidad-familias en la formación del profesional de Pedagogía-Psicología

La Educación Superior es el principal camino para el desarrollo profesional, a través de ella existe un fuerte impacto económico, laboral, social y familiar, donde cumple una función básica la de educar y genera una responsabilidad social con la formación de los profesionales de Pedagogía-Psicología, dotándolos de conocimientos, técnicas, valores, formas de acción, de relación y comunicación para que una vez insertados en la sociedad puedan transformar los problemas a su alrededor.

El objetivo de la concepción pedagógica de la relación universidad-familias es fortalecer las influencias educativas del proceso formativo de los profesionales de Pedagogía-Psicología para sustentar la estrategia pedagógica.

Desde los fundamentos teóricos sistematizados sobre el proceso de formación de los profesionales de Pedagogía-Psicología con énfasis en la relación universidad-familias, la concepción se sustenta en la siguiente premisa:

- El proceso formativo de los profesionales, requiere del establecimiento de relaciones cooperativas y participativas entre universidad-familias como potencialidad para lograr influencias educativas hacia la integralidad del profesional de Pedagogía-Psicología.

Constituye una de las tareas de la universidad elevar la calidad de la formación de los profesionales a partir del fortalecimiento de su labor educativa, para ellos el encargo social de los profesionales de Pedagogía-Psicología se transforma en la misma medida que constituye una necesidad elevar la calidad del desempeño de sus tareas básicas y funciones profesionales en los contextos educativos.

El entramado social es complejo, tanto para el cumplimiento de las funciones de la universidad como para la labor educativa de las familias, donde necesariamente se deben abrir espacios para colaborar en la formación desde, durante y para la vida de los profesionales a partir de sus potencialidades y la corresponsabilidad formativa, lo cual revela la contradicción dada entre: el fortalecimiento de la labor educativa de la universidad, a partir de la relación universidad-familias y las vías para la integración de las influencias educativas en la formación del profesional de Pedagogía-Psicología.

Estos pares dialécticos se explican en atención a dos aspectos básicos: la comprensión de la necesidad de lograr armónicamente, la integración de las influencias educativas de la universidad y las familias en el proceso formativo de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología y la falta de intencionalidad para lograrlo.

El término principio proviene del latín *principium*, que significa base, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discurriendo en cualquier materia, causa, origen de algo. En las ciencias es utilizado indistintamente como regla, postulado general, fundamento, norma, guía, posición rectora, forma de sistematizar la teoría o punto de partida.

El principio que se fundamenta se relaciona con la primera ley del proceso docente educativo Álvarez (1999), las relaciones del proceso docente educativo con el contexto social: la escuela en la vida, lo que permite con su carácter objetivo, aportar al proceso de formación una vía novedosa para organizar acciones dirigidas a la implicación de las influencias educativas de las familias y la universidad en este proceso.

De igual modo, se fundamenta en el sistema de principios para la dirección del Proceso Pedagógico de Addine, González y Recarey (2006), los cuales responden a la Política Educativa como rectores de la educación cubana, lo que propicia que la concepción pedagógica propuesta en esta tesis también asuma un carácter consecuente con dichos principios. Ellos son principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo y el principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

Los principios que se asumen en esta investigación tienen vigencia en el contexto educativo, pues permiten profundizar en las relaciones de la universidad y las familias como espacios de cooperación y colaboración al proceso formativo, sin embargo las influencias educativas de ambas agencias no siempre están explícita en estos principios por lo que no se agota en ellos la integración de las influencias educativas, lo que nos permite incorporar otros sobre la base de las transformaciones de la educación en la sociedad.

Es por ello, que la teoría y la práctica sistematizada, para la integración y unidad de las influencias educativas emanan la sostenibilidad de un principio pedagógico que integre la cooperación y colaboración de la universidad y las familias en el proceso formativo lo que amerita el principio de implicación familiar en la formación de los profesionales de Pedagogía-Psicología. El cual expresa su carácter teórico general y su valor práctico metodológico que le acredita como un principio que encuentra sentido en asociación al proceso que fundamenta y explica.

El principio elaborado es una cualidad diferente, que se corresponde con las formas históricas del pensamiento educativo y posibilita la aplicación innovadora de los participantes en el proceso formativo, y en dependencia de los entornos donde se desarrollan transformar y reelaborar elementos necesarios para complementarlo.

El principio de implicación familiar en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología se considera guía y sostén del proceso de integración de las relaciones de la universidad y las familias en el proceso de formación de profesionales. Este principio es práctica y dirección para compartir metas comunes e implicarse en la solución de situaciones educativas. A partir de su práctica se convierte en rector del accionar pedagógico donde solo puede alcanzar logros en el proceso formativo con la colaboración e implicación de las relaciones entre la universidad y las familias.

La implicación como proceso incluye la posibilidad de concebir con la finalidad de provocar una reacción; implicación entonces debe ser comprendida como fundamento y como resultado. La implicación familiar en la formación profesional de Pedagogía-Psicología implica opinar, tomar ciertas decisiones, proponer, discernir

en los espacios educativos de la universidad. La implicación familiar no es solamente una actitud del deber, sino una participación ineludible y responsable.

La función educativa de las familias va acompañada del ejercicio del resto de las funciones que desempeña. Aquel por ciento que se destina de la función económica relacionado con la educación y formación es fundamental, pero en la actualidad se sobredimensiona solo esta función y con ello afecta el desarrollo del resto de las funciones familiares, ya que dedican más tiempo a la economía del hogar y descuidan al resto de las funciones y actividades que deben desempeñar en el proceso de formación.

El encargo social de la universidad para el fortalecimiento de su labor educativa en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología, requiere de la comunicación y transmisión de influencias educativas que propicien niveles superiores en las prácticas educativas en concordancia con las expectativas e intereses individuales y colectivos de las familias.

El principio de implicación familiar en la formación de profesionales en Pedagogía-Psicología, reconoce el carácter activador que le corresponde a la universidad en sus relaciones con las familias, para influir en el proceso formativo y lograr la convergencia de las influencias educativas. La implicación familiar debe ser entendida como la disposición que tienen las familias a participar y vincularse en la formación y los aprendizajes de los profesionales en formación, a partir de la organización de los espacios y tiempos en el escenario universitario. Donde puedan colaborar todas las familias sin importar su composición o nivel cultural, a partir de la estimulación del diálogo y la búsqueda de vías para lograr una integralidad en la formación del profesional de Pedagogía-Psicología.

Consecuentemente con los fundamentos que sustentan la elaboración de la propuesta en la presente investigación el principio se caracteriza por ser sistemático, porque comprende y analiza de manera ordenada y complementaria las interrelaciones entre los participantes del proceso de formación.

Integrador, porque establece las relaciones de colaboración entre la universidad y las familias, promueve la solución a los problemas a través de un enfoque práctico, y no solo proporciona participación en el ámbito académico sino que incluye la acción sobre los demás aspectos del proceso formativo.

El principio es a su vez, desarrollador porque garantiza la apropiación activa y creadora de los conocimientos que deben tener las familias y los prepara para resolver los problemas que se les presente en su accionar en el proceso formativo. Además promueve las potencialidades de las influencias educativas de ambas agencias socializadoras.

La relación universidad-familia debe estar basada en la cooperación entre ambas agencias, permite soluciones eficientes y duraderas a los problemas sociales señalados, además de favorecer el desarrollo integral de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología. Se basa en la idea que las personas involucradas compartan la carga de tareas, deberes y decisiones de manera justa.

A partir de la aplicación del principio, se logra obtener una implicación de las familias, profesores y profesionales en formación de Pedagogía-Psicología en cada momento, independientemente del contexto en el que se desarrollen, permite la retroalimentación del estado actual y de las proyecciones del proceso de formación.

El conocimiento y aplicación práctica de este principio facilita el alcance de los saberes necesarios para el logro de los objetivos formativos de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, al asumir la implicación familiar como guía de integración de las influencias educativas de la universidad y las familias, en un accionar único.

Este principio exige que en el proceso formativo se sinteticen las interacciones y relaciones establecidas entre los profesores y las familias. La aplicación consecuente del principio de implicación familiar en la formación de los profesionales de Pedagogía-Psicología supone tener en cuenta las siguientes acciones:

- Desarrollar el proceso, a partir de la integración de influencias educativas, como cooperación y participación entre la universidad y la familia.

- Aplicar la estrategia pedagógica como vía para dinamizar la concepción pedagógica propuesta.
- Desarrollar dentro del ámbito universitario actividades de participación, que incluyan igualmente actividades extracurriculares y de convivencia para hacer más asertiva la relación entre las familias y la universidad.
- Precisar alternativas para lograr las interacciones y relaciones entre los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, de forma planificada por la universidad, con la participación de las familias, de manera que pueda convertirse en escenario para su formación integral.

En la presente investigación se propone como definición de la relación universidad-familias al proceso de interacción entre ambas agencias educativas desde un objetivo en común, basado en la unidad de criterios e influencias educativas para el logro de la integración social de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología.

Las características de la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología. En la medida en que se logren las características de la relación universidad-familias, se contribuye a perfeccionar su carácter formativo en el proceso de formación. De ahí que se declaran como características las siguientes:

- Facilita la colaboración entre familias, profesores y profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, ya que brinda las acciones necesarias para que puedan trabajar en la solución de determinadas situaciones que puedan ocurrir en el proceso formativo. Desde posiciones reflexivas que propicien el intercambio y les permita debatir, formular y lograr un consenso en los objetivos planteados.
- Se caracteriza por ser interactivo ya que parte del compromiso y la implicación de los participantes en cada acción donde tienen la oportunidad de dejar reflejado su análisis o punto de vista sobre cualquiera de los temas y, en consecuencia, de esta forma elaborar sus propios conocimientos.
- Propicia la responsabilidad formativa ya que garantiza que los profesores y las familias asuman su rol no solo como transmisores de conocimientos, sino como agentes educativos que propician un cambio para el crecimiento personal y social de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología.
- Facilita la flexibilidad porque se tiene en cuenta las individualidades de los sujetos que participan.
- Brinda la posibilidad de realizar un seguimiento, control y retroalimentación a las actividades, al tener en cuenta las herramientas adecuadas para el logro del nuevo conocimiento.

A partir de los referentes teóricos sobre la relación universidad-familias, que sostiene teóricamente las categorías esenciales en la formación profesional. Esta relación está definida en la bibliografía consultada, como escenario de socialización abierto y complementario entre sí, con posibilidad de recibir influencia el uno del otro, de otros agentes externos y de los cambios sociales que están directamente relacionados con el ambiente. Sin embargo, en esta investigación se contextualiza manteniendo su carácter social y se pondera lo educativo, desde las potencialidades que pueda ofrecer esta relación, para que se puedan enfrentar a diferentes situaciones que se presentan en la sociedad.

Los seres humanos interactúan en el marco de una sociedad o de una comunidad donde entablan relaciones humanas y se desarrollan mediante la comunicación. Se considera que las relaciones son esenciales para poder desarrollar el potencial individual de cada ser humano. Toda relación humana implica la interacción de individuos. A partir de estos intercambios se puede desarrollar una vida compartida de manera cordial.

La comunicación es clave en las relaciones que se establecen entre la universidad y las familias, al influir en el proceso formativo del profesional de Pedagogía-Psicología, sobre todo cuando surjan desencuentros que deban resolver y van más allá del intercambio de información. Las nuevas tecnologías son una herramienta de gran utilidad para conseguir una comunicación eficaz, sin embargo se deben habilitar vías adecuadas para que las familias puedan compartir sus inquietudes no solo con el profesorado, sino también con otros agentes educativos con los que comparte los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología. Esta relación requiere de un gran compromiso y confianza de ambas partes, de un esfuerzo de diálogo sobre los puntos clave para el desarrollo de la formación profesional.

La relación universidad-familias demanda desentrañar con mayor precisión las relaciones que se establecen dentro de ella, para lograr la unidad y coherencia en el accionar formativo, existe una errónea concepción acerca de la participación de las familias en la Educación Superior, por una parte la universidad centraliza sus responsabilidades, y por el otro, las familias descuidan su función educativa; sin advertir que en su accionar unido y organizado son responsables ante la sociedad del proceso formativo de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología.

La relación de cooperación entre la universidad y las familias se establece en la transmisión de influencias educativas, al comprender y aceptar las normas establecidas que implica el trabajo en equipo, trascender los espacios determinados hacia la construcción de una cultura de colaboración, caracterizada por la constitución de redes de apoyo que permitan el reconocimiento y aprendizaje de experiencias entre similares, que permitan al profesional en formación de Pedagogía-Psicología interiorizar la capacidad para comportarse independientemente y fomentar la participación activa en la toma de decisiones en el proceso de formación.

Por lo que, esta relación es un aspecto clave en el proceso de formación, ya que se refiere a la colaboración y trabajo conjunto de todos los agentes educativos que interactúan en este proceso. La relación de cooperación debe darse entre los profesionales en formación de Pedagogía, profesores y familias. En este sentido, tanto la universidad como las familias deben trabajar juntos en armonía para lograr los objetivos establecidos. Esto implica colaboración, comunicación efectiva, empatía y apoyo mutuo.

En este sentido, se brinda orientación, recursos y retroalimentación adecuada para ayudar al profesional en formación de Pedagogía-Psicología a aprender y desarrollarse. La clave para una relación de cooperación exitosa en la formación es la confianza mutua, el respeto y la disposición a trabajar juntos para alcanzar metas comunes. Cuando ambas partes se involucran y colaboran de manera efectiva, se crea un ambiente propicio para el crecimiento personal y profesional.

Con la colaboración de la universidad y las familias se fundamentan los saberes teóricos y prácticos, a partir de un proceso de interiorización de aprendizajes logrados y conocimientos adquiridos, el primero se deriva del proceso de formación y el segundo es fruto de la experiencia acumulada de las familias y el conocimiento colectivo. La distancia que existe entre estos saberes en la Educación Superior favorece la relación universidad-familias.

Los saberes teóricos son todos los conocimientos que los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología adquieren en su currículo a partir de las asignaturas que reciben a lo largo de su formación, además de su participación en las diferentes actividades extracurriculares que se desarrollan en la universidad para perfeccionar su formación integral. Mientras que los saberes prácticos es la experiencia acumulada de cada familia, transmitida de generación en generación alrededor de las tradiciones, valores, conductas y normas de convivencia que se van adquiriendo desde su nacimiento.

Para ello los saberes de las familias y de la universidad deben ser integradores, lo que permite un debate colectivo donde se promueven los cuestionamientos y accede a comprender las situaciones educativas para encontrar soluciones dentro del proceso formativo.

Los docentes, familiares y profesionales en formación de Pedagogía-Psicología a partir de estos saberes deben lograr comprender el mundo que los rodea, desarrollar habilidades para comunicarse con los demás, organizar estrategias para adquirir nuevos conocimientos, adaptarse a las demandas de la sociedad y transformarse a sí mismos para estar capacitados y actuar socialmente. Hay que tener en cuenta que lograr una colaboración significa que la universidad y las familias deben conciliar los aspectos que inciden en el proceso de formación como elemento único necesario que dinamice de forma participativa e intencionada la implicación de ambos aspectos de gran relevancia en esta investigación.

La relación de participación entre la universidad y las familias se define como el proceso de interacción y colaboración entre la institución educativa y las familias de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, con el objetivo de promover el desarrollo académico, social y emocional. Esta participación implica

una comunicación abierta y bidireccional entre la universidad y las familias, así como la creación de espacios y oportunidades para que ambas agencias educativas trabajen en beneficio de una formación integral.

La participación de las familias facilita de manera constructiva y eficiente ya que el compromiso que se adquiere impacta de forma positiva tanto como para los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología como para la universidad, evidenciándose en una mejora de convivencia y rendimiento académico. Se genera confianza entre los agentes educativos y se gestiona apoyo para el aprendizaje. La relación universidad-familias permite fomentar en los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología valores, actitudes, hábitos que favorecen tanto su integración escolar, personal y social además contribuye a aumentar un compromiso con su educación y aprendizaje, no solo como adquisición de conocimientos sino como aprendizaje para transformar el contexto donde tiene participación social.

La participación en la relación universidad-familias parte de darle otra mirada en el ámbito formativo, para recrear espacios los cuales trasciendan en la comunidad universitaria. Donde las actividades contextualizadas y especializadas que se desarrollan repercutan en el contexto social donde se desenvuelven, con atención a la caracterización de las condiciones económicas, sociales, culturales, educativas y vulnerables, para asumir trabajos de alianza y corresponsabilidad formativa.

A partir de esta participación nos permite realizar nuevas acciones en las que las familias sean protagonistas de los aprendizajes de sus hijos, convivan en espacios de la universidad y sean partícipes de algunas actividades que se dan en esta como: galas, festivales, encuentros deportivos, días de las carreras y actividades de prevención en los proyectos comunitarios y extensionistas. Hoy se trabaja por una universidad de excelencia y para lograrlo se debe mantener un vínculo con la sociedad y dentro de ella con las familias de los profesionales de Pedagogía-Psicología que hoy se forman.

En el proceso de formación de profesionales de Pedagogía-Psicología, la universidad y las familias tienen la responsabilidad de participar efectivamente en la integración de las influencias educativas para lo cual es necesario que sientan que tienen el derecho y el deber de participar en el proceso formativo, a ser escuchados en las decisiones que modifiquen el proceso, a participar y conocer su evolución.

Lo que hace que sea significativo en su accionar el deber de involucrarse y contribuir en la formación, en la participación activa de los familiares y profesores en la convergencia de acciones educativas sobre los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología. La creación de espacios para el intercambio de objetivos comunes y búsqueda de soluciones en el ámbito familiar y universitario.

La integración como relación es definida como un proceso dinámico y bidireccional entre la universidad, las familias y los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología con el entorno social, en la cual se busca un equilibrio y armonía entre la diversidad de perspectivas, valores, culturas y experiencias. Implica la adaptación, interacción y saberes compartidos para establecer relaciones de confianza, respeto y responsabilidad.

Las influencias educativas es un factor clave para promover la integración en el proceso de formación de profesionales de Pedagogía-Psicología. En este sentido, las influencias educativas aportan, no solo una mediación en la comunicación y la reproducción de la cultura, sino que inciden en la modelación del sujeto, según su tiempo y su contexto; también tiene alcance en la educación de la espiritualidad, como resultado de lo asimilado, vivido-vivenciado y como proyección de normas de comportamientos con alto nivel de compromiso social.

La integración de las influencias educativas de la universidad y las familias implica un proceso de cooperación y comunicación recíproca, desde metas proyectadas hacia el perfeccionamiento de la formación del profesional de Pedagogía-Psicología, a partir de una labor integrada para elevar a peldaños superiores el proceso formativo.

El sistema de influencias educativas es un proceso intencionado que responde a las necesidades formativas de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, de las familias, profesores y comunidad universitaria,

que demandan vías para transformar las insuficiencias en potencialidades a través desde una perspectiva integradora para impulsar el proceso formativo.

La función educativa de las familias transversaliza las relaciones que se establecen entre la universidad y las familias a partir de establecer una comunicación abierta y constante para conocer el progreso académico y emocional, compartir información relevante y abordar posibles preocupaciones. Participar activamente en los procesos de la universidad a partir de la asistencia a reuniones, eventos extensionistas, participación de actividades extracurriculares y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje en el hogar desde del apoyo emocional y motivacional en cooperación con la universidad.

La concepción pedagógica de la relación universidad-familias contiene dentro de sus componentes estructurales tres ideas esenciales que permiten el tránsito en la relación universidad-familias, las cuales se interrelacionan entre sí.

Idea esencial 1. Coordinación educativa

A partir de esta idea ocurre la articulación educativa entre la universidad y las familias, a partir de un intercambio vivencial sobre las necesidades de los participantes, sus intereses, sus saberes, condiciones y emociones. Donde predomina el diálogo abierto, flexible y las relaciones interpersonales. Se trazan vías para unificar las voluntades y contribuir a lograr un mejor proceso de formación a partir de las políticas de acompañamiento a los procesos de transformación con el fin de participar en su accionar para alcanzar los objetivos propuestos.

Predomina la orientación hacia las influencias que se realizan con los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, a partir del establecimiento de canales de comunicación eficientes, para favorecer el intercambio de información y la percepción en la toma de decisiones después de un proceso de análisis, proyecta la creación del sistema de conocimientos y normas en correspondencia con los objetivos establecidos para la formación de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología.

La universidad desde su estructura tiene que proporcionar la implicación de las familias de manera integral, para originar la acción educativa transformadora, y provocar el compromiso para compartir el proceso de formación, con las potencialidades que poseen, es la acción consciente e intencionada para la transformación y bienestar de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología en la búsqueda de la calidad del proceso formativo. En esta idea ocurre la interacción educativa de la relación universidad-familias.

La interacción educativa tiene su expresión en la comunicación que se produce entre la universidad y las familias para que, desde el diagnóstico consensuado de las Estrategias Educativas, las familias a partir de su encargo social contribuyan al acompañamiento y orientación de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, a partir de sus necesidades y saberes, desde la actuación de estas influencias educativas en unidad y como proceso continuo.

En la interacción educativa la universidad y las familias se abren a un espacio para consensuar las necesidades formativas y el establecimiento de acciones para el trabajo con los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología. Lo cual, posibilita conocer a profundidad cuáles son las carencias de estas, para contribuir a la formación y cómo proceder para ayudarles en su preparación. Esta preparación se logra desde la interacción sistemática en el proceso formativo.

Para desarrollar los saberes de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, incluir expresiones culturales y fortalecer las relaciones que establecen consigo mismo y con otros, se necesita integrar al componente académico desde la hetero y coeducación como una vía de crecimiento personal, lo concernientes a la relación universidad-familias, lo que exige de profundas búsquedas teóricas, como parte de los conocimientos formativos que se estructuran desde cada año académico, en correspondencia con ambas agencias educativas.

En la medida en que se desarrolle una interacción entre la universidad y las familias que posibilite la colaboración, la flexibilidad, el seguimiento, control y la retroalimentación, existen mayores posibilidades de formar

un profesional integral, comprometido, con capacidades para desarrollar acciones a partir del componente laboral e investigativo en la orientación a sujetos individuales y colectivos en función de su formación y desarrollo en diversas situaciones educativas del contexto de actuación profesional pedagógica. Desde esta dirección, la relación universidad-familias facilita a los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología obtener mayor preparación a partir del conocimiento adquirido en su formación para sí y para la profesión.

A partir de la interacción educativa que se genera entre ambas agencias y de las experiencias que definen su manera de influir en el proceso formativo, desde la creación de una atmósfera adecuada y organizada, en este proceso se logra aprender a trabajar, de forma coordinada y en equipo. La participación de los padres en los procesos de la universidad incrementa los efectos positivos de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología en cuanto a su formación integral.

Idea esencial 2. Cooperación educativa

Esta idea se distingue por que sus principales protagonistas asumen una actitud transformadora como sujetos activos dentro del proceso de cambios y transformaciones desde el enriquecimiento de los saberes teóricos y prácticos determinados por su participación en las acciones que se planifican entre la universidad y las familias, complementando el logro de su acción educativa en cuanto a la consecución de su relación.

Se articula a través de las influencias educativas que reciben los profesionales en formación, a través del establecimiento de tareas compartidas que conducen a la implicación familiar y la unidad de acción para el logro de la formación de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología y su transformación en su accionar.

Esta cooperación integra a las familias en la organización de la universidad, en función de apoyo al proceso de formación, de lo que emanan estrategias que se caractericen por el protagonismo, la crítica, la solución a contrariedades y la comunicación como vías para una formación integral y comprometida, socialmente. A partir de esta idea se desarrolla la comunicación y participación de las familias en el proceso formativo.

La comunicación es importante con las familias para lograr comprometerlas con los objetivos de la universidad. Se necesita de estrategias para comunicarse con todos por igual, fomentar, así, la reciprocidad, sobre la base de las características individuales de cada familia, las barreras de lenguaje que puedan ocurrir a partir de la diversidad del nivel cultural que poseen las familias, es responsabilidad de ambas agencias lograr una comunicación efectiva y que los participantes sientan que son entes activos en el proceso de formación. La comunicación es esencial en dicha relación a partir de ser abierta, constante y honesta para compartir información relevante sobre el proceso académico, el comportamiento, necesidades y logros de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología.

A partir de la cooperación educativa que se establece entre la universidad y las familias, los profesores principales de año académico y del colectivo pedagógico juegan el rol de orientar y asesorar a los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología y las familias en cuanto a: orientar a los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología con el fin de construir un proyecto de vida, asesorar a las familias en cuanto a situaciones académicas y emocionales de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, orientar a las familias en cuanto a las dinámicas familiares con los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología con el objetivo de lograr una mayor integración de las influencias educativas desarrolladoras.

Las familias en relación con la universidad deben ser conscientes de su responsabilidad educativa con los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, donde se deben establecer jerarquías en los proyectos de vida de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, crear estrategias para solucionar situaciones con la formación profesional de sus hijos y brindar apoyo para que los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología puedan lograr la culminación de sus estudios.

Por lo que, la responsabilidad formativa es el compromiso que tienen los diferentes agentes educativos de contribuir al desarrollo integral de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, no solo en términos académicos, sino también en su formación personal, social y emocional. Implica reconocer que la formación

va más allá de la transmisión de conocimientos y habilidades, y que es necesario cultivar valores, actitudes y competencias que les permitan a los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología desenvolverse de manera positiva en la sociedad.

La responsabilidad formativa implica asumir un rol activo en el proceso formativo, para brindar orientación, apoyo y estímulos para que los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología puedan alcanzar su máximo potencial. Esto implica no solo velar por el rendimiento académico, sino también por su bienestar emocional, su capacidad de relacionarse con los demás, su autonomía y su capacidad de reflexionar críticamente sobre el mundo que les rodea.

En este sentido, la responsabilidad formativa implica una visión amplia y completa de la formación, en la que todos los agentes educativos involucrados trabajen en conjunto para promover el desarrollo integral de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, preparándolos para afrontar los desafíos del mundo actual y contribuir de manera positiva a la sociedad.

La participación de las familias en el proceso formativo se logra a partir de la interacción sistemática con la universidad, esta desarrolla actividades en correspondencia con el resultado del diagnóstico sobre la base de las necesidades existentes en el plano individual y grupal. La universidad direcciona este proceso, a partir de las reflexiones conjuntas que revelan el nivel de preparación de las familias y posibilitan la apropiación de las herramientas y las vías requeridas para la transformación a través de acciones dialógicas y participativas.

La formación integral de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología implica no solo el desarrollo de habilidades académicas, sino también emocionales, sociales, éticas y culturales. Tanto la universidad como las familias tienen responsabilidad de promover una formación integral que prepare a los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología para enfrentar desafíos en su desempeño profesional de manera equilibrada y consciente. La colaboración entre la universidad y las familias a través de reuniones, comunicación constante y actividades integradas fortalecer las influencias educativas y garantiza un proceso formativo favorable.

La participación de estas agencias educativas contribuye a resolver incoherencias en la flexibilización de las estructuras organizativas, la concepción del currículo, el desarrollo de actividades extracurriculares y el establecimiento de una ordenada relación con otros agentes educativos en el proceso de formación. La universidad y las familias deben sentir la necesidad de cooperación para lograr un objetivo común, si los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología reciben influencias educativas aisladas no se logra el efecto esperado.

Idea esencial 3. Integración educativa

En esta idea se llega a la integración de las influencias educativas al articular los saberes teóricos y prácticos de ambas agencias en busca de un mejor desarrollo del proceso formativo, lo cual permite lograr una sinergia en la elaboración, organización y desarrollo del proceso tanto a nivel micro como macro social de todos los que intervienen en él. Con el desarrollo de la misma se consolidan las influencias educativas y se logra la coherencia de las acciones educativas.

En la universidad la relación de integración educativa adquiere una connotación mayor, ya que la integración se encuentra vinculada a la combinación de todos los agentes que garantizan el proceso formativo. Se trata de concebir las influencias como engranaje de un sistema que condicione el éxito de su funcionamiento en la articulación entre los objetivos y las tareas formativas que dirige la universidad y los que exige las familias.

Lograr la integración de las influencias educativas requiere la colaboración de los directivos, colectivo pedagógico, las familias y los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología, lo cual implica, un intercambio de informaciones. Establecer coherencias en las acciones educativas requiere la unidad de lo institucional y lo familiar, de los objetivos que se determinen por estas dos agencias.

La coherencia de las influencias educativas de la universidad y las familias se logra con la implicación de las familias, de proponer y ofrecer información de los profesionales de Pedagogía-Psicología a partir de su responsa-

bilidad educativa en la formación, en el proceso de la conformación de su caracterización, en la participación de acciones dentro de las Estrategias Educativa y en la coordinación de actividades de carácter preventivo.

Esta coherencia se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen en el proceso formativo, las brechas que aparecen se transforman en oportunidades para el desarrollo personal y social, porque permite la aproximación entre los agentes y el desarrollo de los profesionales. Se basa en la dinámica que se produce en la interrelación de la universidad y las familias en el proceso formativo de manera explícita e implícita, es el saber hacer y el saber ser de los participantes en el proceso que consolidan el diálogo, la reflexión, las experiencias y la participación de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología.

Desde los primeros años de la carrera, se necesita que los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología se apropien de las influencias educativas que las familias pueden brindar en cooperación con la universidad al proceso formativo. Por lo que, las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas posibilitan una integración educativa desarrolladora en la formación profesional.

Acorde con las actividades que se desarrollan en los componentes del proceso formativo, juega un importante papel la función educativa de las familias la cual constituye determinante en el cumplimiento de las demás funciones, por el carácter psicológico y social que realiza a través de las relaciones que sus miembros establecen para el cumplimiento de las tareas y las formas de relacionarse entre sí, lo cual organiza las influencias educativas de sus miembros, cuyo producto final será la aportación de un profesional en formación de Pedagogía-Psicología socialmente útil a la sociedad.

La universidad proporciona una educación formal a los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología a través de los programas académicos, cursos, talleres y actividades extracurriculares, mientras que las familias apoyan y motivan a los profesionales en el proceso formativo. La universidad no solo centra sus esfuerzos en la adquisición de conocimientos académicos, sino también en el desarrollo personal y social de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología. Por lo que las familias contribuyen en este aspecto al brindar apoyo emocional, orientación y valores éticos para desarrollar una identidad sólida y un sentido de responsabilidad hacia la sociedad.

Es importante que la universidad y las familias realicen una evaluación constante del progreso de los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología y proporcionen retroalimentación constructiva para identificar las estrategias educativas implementadas, lo cual permite ajustar las acciones para garantizar el éxito académico y personal.

El profesional de Pedagogía-Psicología, denota como parte de sus funciones principales, la orientación educativa en los diferentes contextos de actuación y la asesoría psicopedagógica a los diversos agentes que intervienen en el proceso, como vías para la prevención de situaciones, teniendo en cuenta la diversidad educativa que se encuentra en los diferentes contextos de actuación, todo lo cual se proyecta como una realidad perspectiva para este profesional.

Para propiciar transformaciones concretas de la realidad educativa y en correspondencia con los objetivos de este profesional, se debe realizar la implicación familiar en el proceso formativo a partir del cumplimiento de tareas para la cooperación, participación e integración de la relación universidad-familias interrelacionadas con las funciones del profesional de Pedagogía-Psicología en aras de aplicar las influencias educativas de ambas agencias hacia los espacios socioeducativos donde interactúan.

Tareas de la función docente metodológica en la relación universidad-familias

- Planificar, organizar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas que vinculen los contenidos con las experiencias familiares a partir de las relaciones de cooperación e integración de las influencias educativas para el fortalecimiento del proceso formativo.

- Diseñar estrategias educativas para la atención a la diversidad de las familias a partir de los resultados del diagnóstico psicopedagógico y de las potencialidades de sus saberes prácticos.
Tareas de la función investigativa y de superación en la relación universidad-familias:
- Fundamentar propuestas de solución a los problemas en relación con la universidad y las familias desde la cooperación y colaboración a partir de sus influencias educativas en investigaciones precedentes.
- Participar en la gestión de proyectos educativos a partir de los resultados del diagnóstico integral y de las potencialidades que brindan ambas agencias.
- Determinar las necesidades de preparación y superación a partir de la detección de los problemas en práctica profesional desde la utilización de técnicas y métodos psicopedagógicos.
Tareas de la función orientación educativa en la relación universidad-familias:
- Determinar los factores que intervienen en las situaciones educativas que se presentan en el proceso de formación.
- Realizar estrategias de orientación psicopedagógica en correspondencia con las necesidades sociales, los intereses y posibilidades de las familias y profesionales en formación en los espacios socioeducativos donde se desempeñan.
- Desarrollar actividades sobre la base de la comunicación que permita crear un clima de confianza, respeto, cortesía, crítica constructiva y ayuda mutua en atención a las problemáticas educativas.
Tareas de la función asesoría psicopedagógica en la relación universidad-familias:
- Asesorar en las estrategias y/o proyectos extensionistas que se desarrollan para fortalecer la formación integral y solucionar de problemas concretos en las comunidades vulnerables, para el mejoramiento de la calidad de vida y elevar el crecimiento personal.
- Asesorar a profesores y directivos en la planificación y ejecución para el perfeccionamiento de la labor educativa y el desarrollo de la tutoría como modalidad de orientación individual a través de la cooperación y colaboración de las familias.

La adecuada integración es decisiva, ya que en el modelo social actual ninguna institución puede sustituir las funciones de las familias, con lo cual queda patente la necesidad de potenciar las relaciones para elevar la labor educativa de ambas agencias. El trabajo debe ir enfocado al aporte de los recursos necesarios para que los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología sean capaces de desarrollar habilidades que les permitan transformar el medio donde se desarrollan.

Consideraciones finales

La sistematización teórica permitió determinar los fundamentos de la relación universidad-familias en la formación de profesionales, a partir de las aproximaciones de una teoría pedagógica, sin embargo, es insuficiente la argumentación teórica de dicha relación para lograr la integralidad en la formación del profesional de Pedagogía-Psicología.

La concepción pedagógica de la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología, se estructura en ideas esenciales, que ofrecen nuevos conceptos y relaciones teóricas a tener en cuenta en la participación de las familias en los escenarios universitarios en función de la formación de los profesionales, teniendo en el principio de implicación familiar el núcleo dinamizador de dicha concepción.©

Yuniela Comendador González. Doctoranda del Programa de Ciencias de la Educación. Licenciada en Pedagogía-Psicología. Profesora Asistente de la carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Pedagogía-Psicología en la Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Las Tunas, Cuba. Miembro del Proyecto de investigación Orientación y asesoría psicopedagógicas en contextos educativos, laborales, sociales y clínicos para el desarrollo socioeducativo cubano y del Proyecto de Prevención Educativa, ambos adscriptos a la Universidad de Las Tunas. Profesora de la Disciplina Formación Pedagógica General en la Asignatura de Pedagogía.

Lourdes Teresa Santiesteban Cecilio. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular de la carrera Pedagogía-Psicología en la Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Las Tunas, Cuba. Miembro del Proyecto de investigación Orientación y asesoría psicopedagógicas en contextos educativos, laborales, sociales y clínicos para el desarrollo socioeducativo cubano. Tutora de Tesis de Doctorado y de Tesis de Maestrías. Jefa de la carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Pedagogía-Psicología. Profesora de la Disciplina Fundamentos Psicológicos y de la Asignatura de Psicología de la Personalidad.

Referencias bibliográficas

- Addine Fernández, Fátima, González Soca, Ana María y Recarey Fernández, Silvia (2006). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García (Ed.), *Compendio de Pedagogía*. Ciencias Médicas.
- Álvarez de Zaya, Carlos (1999). *La escuela en la vida (Didáctica)*. Pueblo y Educación.
- Bartutis Romero, Mercedes, Socarràs Sánchez, Sonia, Bujardòn Mendoza, Alberto y Díaz Flores, Martha (2015). Papel de la familia en el fortalecimiento de valores en la universidad médica de Camagüey. *Medicina e Investigación*, 3(2), 141-146, <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v7n2/hmc090207.pdf>
- Sánchez, Lidia Clemencia y Callejas, Albeiro (2020). Familia y universidad: participación de la familia en el contexto educativo universitario. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 47-67. <https://revista-sojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/2546/2356>
- Santiesteban Cecilio, Lourdes Teresa (2020). *Influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias en la formación integral de los estudiantes de preuniversitario*. {Tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, no publicada}.
- Valle Lima, Alberto (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Pueblo y Educación. La Habana.

Las neurociencias y la educación. Fusión de dos discursos en un propósito, el aprendizaje. Entrevista al Dr. Rafael Orlando Labrador Pérez



Neurosciences and Education. Fusion of two discourses into one purpose: the learning. Interview with Dr. Rafael Orlando Labrador Pérez

Rafael Orlando Labrador Pérez

rafael.labrador1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2843-4316>

Teléfonos: + 58 276 3562929 + 58 412 1208010

Gusmary del Carmen Méndez Chacón

gusmarycm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7342-2560>

Teléfono: + 58 412 1208010

Entrevistadora

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario "

Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"

Departamento de Pedagogía

San Cristóbal, estado Táchira

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 07/04/2024
Arbitraje/Sent to peers: 09/04/2024
Aprobación/Approved: 10/05/2024
Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

El aprendizaje es un proceso complejo del ser humano, componente de la acción educativa y centro de interés en los estudios neurocientíficos. Conocer cómo sucede, dónde ocurre y qué importancia tiene para el desarrollo del hombre, ha sido el motivo y foco de atención para las neurociencias cuando inició estudios orientados a comprender la conducta humana. La investigación neurocientífica ha centrado su atención en entregar aportes válidos, comprobados y reproducibles para la comprensión del aprendizaje, que resultan de interés y utilidad en el terreno educativo. Fusionar el discurso neurocientífico con el pedagógico sigue siendo un escenario de exploración y aplicación de hallazgos del primero para comprobar su veracidad y reproducibilidad en el segundo. En lugar de seguir intentando tender puentes incipientes entre ambas disciplinas, este escenario demanda la investigación activa conducente a producir datos nuevos que permitan cerrar brechas para consolidar un nuevo paradigma: una nueva epistemología para conocer cómo conocemos, es decir, cómo aprendemos.

Palabras clave: neurociencias, educación, aprendizaje.

Abstract

Learning is a complex process of the human being, a component of educational action and a center of interest in neuroscientific studies. Knowing how it happens, where it occurs and what importance it has for human development has been the motive and focus of attention for neuroscience when it began studies aimed at understanding human behavior. Neuroscientific research has focused its attention on providing valid, proven and reproducible contributions to the understanding of learning, which are of interest and usefulness in the educational field. Merging neuroscientific discourse with pedagogical discourse continues to be a scenario for exploring and applying findings from the former to verify their veracity and reproducibility in the latter. Instead of continuing to try to build incipient bridges between both disciplines, this scenario demands active research leading to producing new data that allows closing gaps to consolidate a new paradigm: a new epistemology to know how we know, that is, how we learn.

Keywords: neurosciences, education, learning.

Introducción

El aprendizaje es el producto principal del cerebro para la supervivencia del ser humano, para la construcción de su pensamiento y de su conducta, en consecuencia, debería ser el proceso central de la labor educativa. Históricamente, la Psicología ha intentado comprender e implementar diversas concepciones del proceso de aprendizaje partiendo de su observación e interpretación, y sus aportes constituyen hasta el presente, la base conceptual que soporta el método (pedagogía) y las estrategias (didáctica) utilizados en la educación. Sin embargo, desde finales del siglo pasado, las neurociencias han estado aportando información científica sobre los procesos neuronales del cerebro que permiten el aprendizaje y la conducta. Esta nueva información ha ido permeando los entornos educativos y, por esta razón, cada vez con más frecuencia se habla del necesario cierre de brechas de conocimiento entre educación y neurociencias. Lo anterior coincide con la rápida incorporación de la Neurociencia Cognitiva por parte de la Psicología Clínica en el ámbito de la terapia conductual. En esta conversación se presenta una revisión de los procesos involucrados en el aprendizaje sustentados en la Teoría Neurocientífica y se hace una breve comparación con lo planteado por la Educación a partir de la Psicología.

Gusmary Méndez (GM) **En la entrega anterior se conversó acerca de los hallazgos de las Neurociencias que han permitido entender ciertos mitos acerca del funcionamiento del cerebro y que, por razones de espacio y tiempo no se mencionaron en mayoría, ¿podemos seguir identificando otros mitos que inciden en el proceso de aprendizaje?**

Rafael Labrador (RL): Uno de los mitos acerca del aprendizaje es que se aprende por necesidad. Este mito está fundamentado en la Teoría Conductista en la cual, los condicionamientos clásico y operante, eran la base del aprendizaje. Hoy sabemos que los condicionamientos funcionan en animales o en seres humanos mantenidos en condiciones precarias, en las que no tienen forma autónoma de satisfacer sus necesidades básicas. Pero en seres humanos que pueden satisfacer sus necesidades de equilibrio corporal y mental de forma autónoma, los condicionamientos no funcionan. En estos, el aprendizaje ocurre como una integración entre la necesidad de satisfacer una necesidad y la elaboración teórica del camino para llegar a esa satisfacción de necesidades. Esto significa que el ser humano tiene capacidad para aprender de forma básica y/o de forma más elaborada, según las circunstancias en las que viva.

Otro de los mitos que podemos abordar en esta nueva entrega es la supuesta dominancia en los hemisferios cerebrales. Durante un tiempo se consideró que el hemisferio izquierdo producía de manera exclusiva los elementos racionales del pensamiento, por esta razón se le llamó hemisferio dominante o masculino. Por otro lado, se consideró que el hemisferio derecho producía los elementos intuitivos del pensamiento, por lo que se le llamó no dominante o femenino. Entonces, asumirlo de esta forma conllevó a creer en tres conceptos erróneos: a. que había funciones cognitivas que son patrimonio exclusivo de un solo hemisferio; b. que lo racional significaba dominancia de un hemisferio sobre el otro; c. que lo racional y dominante son masculinos mientras que lo intuitivo y emocional es femenino. Para desmitificar estas tres concepciones erróneas, vamos a tomar el ejemplo del lenguaje como función cognitiva superior.

Si bien es cierto que existe una especialización del hemisferio izquierdo en elementos como los componentes estructurales y léxicos o semánticos del lenguaje, la función del lenguaje como un todo (su capacidad comunicativa) requiere de la participación obligatoria del hemisferio derecho, que aporta elementos como la fonética y la entonación del lenguaje hablado, así como lo referente al lenguaje gestual, elementos sin los cuales nuestro lenguaje estaría incompleto. Por tanto, en lugar de hablar de uno dominante y uno no dominante, debemos entender que se trata de un funcionamiento complementario entre los dos hemisferios. Este ejemplo

de cómo sucede el lenguaje, nos permite entender que cada función cognitiva superior y su integración para que se produzca aprendizaje, requiere de un trabajo colaborativo entre redes neuronales especializadas que se encuentran en uno y otro hemisferio.

Por otra parte, resulta evidente que no existe tal cosa como una respuesta completamente racional o intuitiva, sino que en la vida cotidiana las decisiones están cargadas de ambos componentes. Aun cuando se aspira a la objetividad, es indudable que esta no se alcanza de manera total, por lo que toda decisión lleva una carga objetiva y una carga subjetiva en mayor o menor grado. Como complemento a lo anterior, la racionalidad no es exclusiva del género masculino, así como la intuición tampoco es exclusiva del género femenino. De modo que resultó erróneo, peyorativo y perjudicial asumir lo racional como dominante y masculino o lo intuitivo como no dominante y femenino.

GM: Ante los hallazgos de las Neurociencias sobre la Educación ¿cómo se conjugan los estudios que ha ofrecido la Psicología acerca del proceso de aprendizaje y los que ofrecen las Neurociencias?

La psicología observa el aprendizaje como un resultado, y a partir de allí interpreta los factores que pudieron influir y la forma como se pudieron relacionar. Por el contrario, las Neurociencias identifican y miden la actividad de los circuitos neuronales que permiten los procesos cognitivos requeridos para el aprendizaje como producto complejo del sistema nervioso y, como insumo y producto de la conducta humana. En virtud de esta comprensión, se puede decir que las Neurociencias ve el aprendizaje desde sus insumos, mientras que la Psicología ve el aprendizaje desde sus productos.

GM: El aprendizaje ha sido un proceso estudiado por la Pedagogía, pero también por la Antropología, la Sociología, la Biología... Ahora, al comprender que el aprendizaje está definido por una ruta neurológica ¿cuál es la factible discusión que puede darse a este proceso que conlleve a una nueva definición o constructo en la Educación?

RL: Esta discusión tiene su base en el apego a un soporte conceptual ya conocido y probado que tiene la Educación derivado de la Psicología. No puede negarse que con esta base conceptual se han conseguido resultados. El problema estriba en dos elementos: 1. Estos resultados suelen ser difíciles de reproducir en distintos entornos y, 2. Los resultados están supeditados al patrón cultural y al nivel socioeconómico del estudiante. En cambio, desde las Neurociencias se propone una base conceptual común a cualquier marco cultural y a cualquier nivel socioeconómico, porque se toman en consideración procesos cognitivos que subyacen a la conducta como un todo, y que están definidos por variables de equilibrio corporal y mental, por lo que son independientes del marco cultural y del nivel socioeconómico.

Esto debería promover una revisión de la perspectiva de los que enseñan, acerca de las estrategias para enseñar y aprender, integrando los conocimientos procedentes de estas nuevas teorías aportadas por las Neurociencias, porque las mismas explican cómo son los procesos orgánicos neuronales para aprender y cuáles son los requerimientos personales y ambientales para lograrlo.

GM: Se reitera la pregunta ¿por qué el estudio de las funciones del cerebro en el proceso de enseñanza?

RL: La educación busca estimular y conducir el aprendizaje. Por otra parte, aprender involucra muchos procesos cognitivos dependientes de diversas estructuras del cerebro, y el cerebro está diseñado básicamente para aprender, porque ello asegura la supervivencia. Por tanto, si el aprendizaje es el objeto central de la labor educativa, resulta necesario e imprescindible que los docentes en formación conozcan las funciones del cerebro, en especial las relacionadas con el fenómeno del aprendizaje. Un foco importante en la Educación es el de los procesos de desarrollo que un infante vive durante su crecimiento. El proceso educativo estudia el desarrollo del infante desde la perspectiva psicológica, sociológica, curricular y didáctica y, aunque el desarrollo neurológico del ser humano tiene íntima relación con su proceso de aprendizaje, lo neuronal o neurológico

no se hacen evidentes ni en la formación inicial docente ni en el ejercicio profesional. El cerebro es el único órgano de la estructura humana donde ocurre el aprendizaje, sin embargo, ha estado ausente en los cánones curriculares y cursos del área educativa. Por otra parte, siendo el cerebro responsable de la actividad mental que permite conocer **cómo se conoce (valga la redundancia) y, por ende, cómo** educarse en la búsqueda de lo significativo, los docentes deberían discutir y reconocer sus implicaciones en el acto pedagógico.

GM: ¿De acuerdo con la Teoría Neurocientífica ¿cuáles son los requerimientos para lograr aprendizaje?

Se requieren procesos cognitivos como la *motivación*, que incluye atención, conductas de logro y recompensa; la *memoria*, que inicia con la memoria de corto plazo; dependiendo de la relevancia de la información como el valor de recompensa o emocional se convierte en memoria de trabajo y luego, en memoria de largo plazo; y la *emoción* que en sus estados principales como la alegría, la tristeza, el miedo, la rabia... permite la consolidación de la experiencia en la memoria de largo plazo. Teniendo en cuenta lo anterior, para lograr motivación en los estudiantes se requiere que el docente ofrezca contenidos con un formato que permita identificar sus posibilidades de satisfacer necesidades básicas de equilibrio corporal y mental y, por tanto, sean identificados como recompensa válida. Por otra parte, para incluir la Emoción, se requiere que el docente sepa relacionar los contenidos con situaciones de vida y su significado emocional. Es recomendable escoger situaciones de vida que evoquen las emociones proactivas, como la alegría o la tristeza, en lugar de aquellas que evoquen emociones reactivas como rabia o miedo.

Una vez lograda la motivación y/o la *emoción*, el docente prepara el terreno para ensamblar memorias en el pensamiento racional. Es recomendable utilizar formas de presentación del contenido que promuevan la lógica o la intuición, por tanto, se recomienda que estas estén combinadas en una proporción que se atenga al área de enseñanza y, de ser posible, a una evaluación previa para conocer las formas preferidas de aprendizaje en el alumnado.

GM: La filosofía asume al aprendizaje como un fenómeno inherente al hombre y por tanto vital para su supervivencia; ¿según Aristóteles “el aprendizaje es una experiencia sensorial que construye significados por medio de abstracciones que realiza el intelecto” comparten las Neurociencias esta postura?

RL: Existen formas simples de aprendizaje como habituación, sensibilización, condicionamiento clásico y operante, que no son exclusivas del ser humano y ocurren también en el sistema nervioso de diversas especies animales. Pero la construcción de significados que van más allá de la satisfacción de los apetitos básicos, es exclusiva del ser humano. Precisamente con base en la filosofía, en neurociencias se trabaja con modelos complejos de redes neuronales para entender cómo el ser humano construye significados simples o concretos o, significados complejos o abstractos, que configuran lo que conocemos como mente. En este sentido y aunque faltan muchos hechos y conceptos por explicar acerca de la relación cerebro-mente, en neurociencias ya contamos con evidencia suficiente para entender el curso propio del aprendizaje del ser humano, desde lo simple hasta lo complejo.

GM: Respecto a la conducta y el aprendizaje ¿teorías como el cerebro triuno, las inteligencias múltiples y el cerebro total, convergen en postura y fundamento con lo planteado por Eric Kandel con base en las Neurociencias?

RL: Cerebro triuno fue una teoría para entender la conducta como producto del cerebro, planteando la existencia de tres cerebros con funciones definidas para cada uno, pero sin una explicación adecuada sobre su conexión. Aunque utilizó datos científicos, su correlación no fue acertada y ello produjo y sigue produciendo errores de interpretación y aplicación en diversos campos profesionales como psicología y educación. Por otra parte, las inteligencias múltiples constituyeron un planteamiento para entender el aprendizaje como un proceso fraccionado en áreas o tipos de conocimiento. Esta interpretación de la información disponible para el

momento, también indujo errores de aplicación especialmente en educación. Finalmente, la teoría del cerebro total propuso una división del pensamiento en cuatro cuadrantes independientes, pero con posibilidad de combinarse, aunque no señala bajo qué condiciones se produce esta combinación. En general, la carencia de estas teorías es su tendencia a fraccionar el pensamiento y su proceso esencial que es el aprendizaje. Tal fraccionamiento parece más un esfuerzo de comprensión del fenómeno que un planteamiento con fundamento científico, por lo que se han convertido en un producto más divulgativo que científico, académico o técnico. Ahora bien, Kandel y muchos otros han contribuido con una organización sistemática de los hallazgos de neurociencias en una teoría que explica el aprendizaje como un proceso cognitivo complejo, transversal a todo tipo o forma de conducta, y todo ello sobre la base de un sistema nervioso con estructuras interconectadas que manejan lo instintivo, lo emocional y lo racional. Esto último parece proveer un soporte académico-técnico más sólido, aplicable y reproducible en diferentes ámbitos profesionales, entre los que la educación tiene un lugar privilegiado. Se trata de la teoría neurocientífica o neurociencia cognitiva.

GM: En fin ¿por qué las neurociencias decidieron abocarse al estudio del fenómeno aprender?

RL: Las neurociencias nacen como el concurso de una serie de disciplinas que inicialmente intentaban conocer y entender diversas manifestaciones del ser humano, paulatinamente incluidas en el concepto de conducta cuya relación con el cerebro y el sistema nervioso en general, terminó siendo probada. Así que últimamente, se las define como el conjunto de disciplinas que intentan obtener información sobre el funcionamiento cerebral, con base en datos objetivos obtenidos a partir de experimentos y pruebas empíricas. Finalmente, la información recabada sobre el funcionamiento cerebral parece indicar que el mismo se fundamenta en un proceso constante de aprendizaje, en el que se adquiere nueva información, y se la transforma en conocimiento y luego en conducta nueva. De modo pues que, no nos abocamos al estudio del aprendizaje. Más bien nos lo encontramos como un enorme horizonte en el camino de entender la conducta ⑥

Fecha de finalización de la entrevista: 01/05/2024

Dr. Rafael Orlando Labrador Pérez (Experto) Médico Cirujano (Universidad de Los Andes, ULA-Venezuela), Magíster *Scientiae* y Doctor en Neurociencias (Universitat Autònoma de Barcelona-España) con más de 25 años de experiencia en Docencia, Investigación y Desarrollo. Profesor titular de las cátedras: Neurofisiología en pregrado y postgrado, Medicina (ULA; Venezuela); Fisiología, Neurociencias, Neurología y Psiquiatría en pregrado, Medicina (Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) y Universidad Olme-ca (UO), México). Profesor invitado de Morfología-Neurociencias y Psicofármacos del Doctorado en Consejería Clínica y Salud Mental (Universidad Evangélica Nicaragüense (UENIC), Nicaragua). Asesor Mayor en el área de Neuropedagogía, desarrollador del producto Elementos Neurofisiológicos Constructores de Conducta en Niños y Adolescentes* (Asesores en Neurociencia Aplicada, ANA; México). Asesor Mayor en el área de Confiabilidad Humana para Proyectos en la Industria Petrolera, del Gas y Afines, siendo desarrollador principal del producto Confiabilidad Humana con Enfoque Integrado* (R2M; México). Profesor invitado de Confiabilidad Humana, para el postgrado Confiabilidad Integral de Sistemas Industriales (Universidad Simón Bolívar, USB; Venezuela). Oficial voluntario para la Organización de Naciones Unidas (Instituto de Estudios Humanitarios, IEH, Nodo San Cristóbal; Venezuela). Ponente en Congresos nacionales e internacionales. Autor de publicaciones en revistas arbitradas e indizadas, nacionales e internacionales, en los campos de Reparación y Plasticidad Neural, Neurofisiología de la Conducta Humana, Confiabilidad Humana, Neuropedagogía y Desarrollo Social-Comunitario. Miembro Correspondiente Regional (Academia de Medicina del Táchira; Venezuela). Venezuela.

Gusmary del Carmen Méndez Chacón (Entrevistadora) Licenciada en Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes-Táchira); Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura (Universidad de Los Andes-Táchira); Máster en Formación del Profesorado en Docencia e Investigación para la Educación Superior (UNED-España); Estudiante de la IX Cohorte del Doctorado en Educación (ULA-Mérida). Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, adscrita al Departamento de Pedagogía. Ponente en Congresos nacionales e internacionales. Autora de publicaciones en revistas arbitradas e indizadas, nacionales e internacionales, en los campos de la educación, práctica profesional, escritura académica, neurociencias y educación. Miembro del Consejo Técnico de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA-Táchira) y del Proyecto ORACLE “Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica”. Directora de la Revista Acción Pedagógica, evaluadora en revistas científicas nacionales e internacionales. Oficial voluntario para la Organización de Naciones Unidas (Instituto de Estudios Humanitarios, IEH, Nodo San Cristóbal; Venezuela).

La crisis de la educación venezolana: del currículo de la Educación Básica al currículo oculto del país



The crisis of Venezuelan education. From the Basic Education curriculum to the country's hidden curriculum

Pedro José Rivas

rivaspj12@gmail.com

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

Teléfono: + 58 414 74 66055

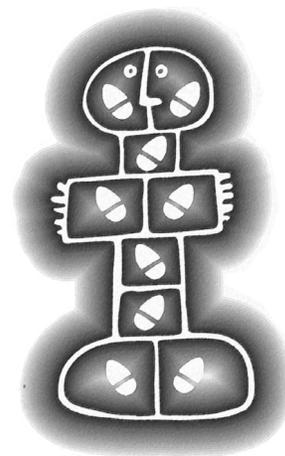
Universidad de los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 01/04/2024

Arbitraje/Sent to peers: 02/04/2024

Aprobación/Approved: 10/05/2024

Publicado/Published: 15/10/2024

Resumen

El presente texto se escribió para una conferencia presentada el 21 de octubre de 2019 en un foro sobre la crisis de la educación venezolana organizado en la ciudad de Mérida por el Grupo Universitario Miradas Múltiples. La intención de esta participación se orientó en darle significado y contenido a una constante que define la vida cotidiana de Venezuela: la crisis en estado de permanencia activa. El estudio de este supuesto contribuye a clarificar la comprensión de la educación en el marco de las contradicciones que definen sus múltiples contextos. Entre ellos, el efecto del currículo oficial y público que escolariza la educación y el currículo oculto que opera silenciosa y paralelamente dentro y fuera de los establecimientos educacionales las 24 horas del día. Éste responde al parasistema global del mercado del consumismo y la basura. Así mismo, se aborda el modelaje político negativo y su incidencia en la formación del ethos de los sujetos educables.

Palabras clave: la educación, la Educación Básica, la pedagogía, la crisis permanente, el currículo dual: oficial y público, y el currículo oculto.

Abstract

This text was written for a conference presented on October 21, 2019 at a forum on the crisis of Venezuelan education organized in the city of Mérida by the Miradas Múltiples University Group. The intention of this participation was oriented to give meaning and content to a constant that defines the daily life of Venezuela: the crisis in a state of active permanence. The study of this assumption contributes to clarify the understanding of education within the framework of the contradictions that define its multiple contexts. Among them, the effect of the official and public curriculum that schooled education and the hidden curriculum that operates silently and in parallel inside and outside educational establishments 24 hours a day. This responds to the global parasystem of the consumerism and garbage market. Likewise, the negative political modeling and its incidence in the formation of the ethos of educable subjects is addressed.

Keywords: education, Basic Education, pedagogy, permanent crisis, dual curriculum: official and public, and hidden curriculum.

Author's translation.

Exordio

Mi exposición reposa en un texto en extenso de veintidós páginas que leeré en textos seleccionados con el fin de evitar los imponderables extravíos discursivos de la palabra arrojada al libre albedrío de la espontaneidad y la confianza que ofrece el aparente dominio de un tema de la educación que siempre será complejo. Empero si de algo cree saber el ser humano es de esa sustancia que está hecha su personalísima mixtura de animal cultural: la educación, o sea, el atributo que le es sustancial e inmanente.

La lectura del texto impedirá el abuso de alargar el tiempo establecido para la disertación de los veinte minutos asignada a cada expositor del panel de este magnífico foro que abordará el tema de la crisis de la Educación Básica en Venezuela.

Este espacio académico tiene un gran ausente, el profesor Carlos Eduardo Febres Fajardo. El infortunio no permitió que el proponente y mentor de este foro estuviera presente, lo que nos impedirá contar con sus atinados comentarios y sus consabidas y aleccionadoras notas concluyentes de viejo maestro vestido de lúcido verbo, sentido de humildad para decirlas y apego al rigor propio de un avezado y erudita profesor jubilado y retirado de las lides de la academia universitaria caraqueña de la Universidad Central de Venezuela.

Quizás en el inconsciente de mis actos se encuentre el origen de la resistencia que tuvo este evento para su realización caracterizado por las innumerables posposiciones, demoras y suspensiones sin aparente motivo.

Sea pues este evento un reconocimiento a la memoria del amigo que un día nos dejó y de quien, en lo personal, asumo mi silente duelo como un impedimento para dejarle partir libremente al infinito cosmos.

Alcance enunciativo del foro y mi participación como ponente

El trabajo que presentaré se intitula: *La crisis de la educación venezolana: del currículo de la Educación Básica al currículo oculto del país*. Tal nombre define este foro e ilustra mi participación. Este enunciado subraya los siguientes terrenos: la educación, la Educación Básica, la pedagogía, la crisis que ella padece y el currículo dual: el oficial y público que escolariza a la educación y el oculto que opera silencia y paralelamente fuera del establecimiento educacional pero siempre presente en las aulas y en los ambientes escolares.

Estos seis componentes delimitan y trasverzalizan el problema en referencia, en tanto se constituyen en dimensiones narrativas.

La educación

La primera dimensión destaca el foco central del debate: la educación, a la que definiremos como un proceso esencialmente cultural encargado de darle la forja humana a nuestra naturaleza animal.

Ello es posible si el animal sapiens se cría y desenvuelve en medio de unas condiciones sociales, culturales y espirituales favorables para obtener la condición de humanidad moldeada en la dinámica de nuestras prácticas sociales desarrolladas a lo largo de un ensayo histórico de millones de años.

En tal sentido, la educación es un proceso complejo encargado de hominizarse, socializar y culturizar al animal sapiens que existe en cada uno de nosotros. El proceso articula todos los factores de incidencia ecológica, social, psicológica, política, cultural y espiritual que darían forma y fondo al sentido de humanidad que debe conjugarse en el ser humano.

La educación es un fenómeno holístico que conjuga los factores de incidencia primaria y los pone a interactuar en armonía. La educación da la cualidad humana al animal sapiens como totalidad, nunca es la suma de sus influencias parciales.

El ser humano es una totalidad que se desarrolla como tal, no de forma parcelada, si así fuese se genera desequilibrio inconveniente. Sean los casos de potenciar la espiritualidad aisladamente de los otros o desarrollar su condición física dejando a un lado su cognición. Enfatizar estrictamente el desempeño de un factor va en detrimento de los otros. Por su lado, las carencias de condiciones y oportunidades favorables operan al revés, debilitan y minimizan el desarrollo de las capacidades innatas y adquiridas requeridas para obtener el grado de humanidad al que estamos obligados/condenados a hacer/cursar.

En esencia la educación tiene por misión histórica desarrollar y perfeccionar en el animal sapiens sus capacidades y potencialidades genéticas para *aprender a ser humano* en la práctica social.

La crisis de la educación se da en el contexto de la trinidad individuo-especie-sociedad que señala Morin¹ en su teoría sobre el pensamiento complejo y la humanización de la humanidad.

En consecuencia, si el ser humano está en permanente forja evolutiva en virtud de su imperfectibilidad, la educación como proceso intencional y deliberado siempre enfrentará la incompletud de los modos como se aborda y las resistencias inconscientes de animal por cambiar su condición natural. A esas resistencias le llamaremos crisis.

En el contexto de esta reflexión he llamado crisis a la discrepancia existente entre lo deseable y lo encontrado o logrado. Recuérdese que la educación es un fenómeno estrictamente cultural y expresión creada por el mismo en un proceso de autoconstrucción con el otro.

La educación desde esta perspectiva siempre estará en crisis porque toda creación humana es susceptible de ser modificada por conveniencia o desajuste. La familia, la sociedad, el Estado y la escuela son organizaciones sociales creadas a imagen y semejanza del hombre y, por tanto, de existencia finita por la naturaleza entrópica que ellas tienen. Su inmanencia les obliga a conservarse y, a la vez, a transformarse permanente. La sentencia fatal es su desaparición. De allí el valor autopoiético de toda organización que es dialécticamente cambio y conservación. Un ejemplo de ello es la escuela en tanto establecimiento axio-teleológico.

En esta dirección el ser humano es un sujeto primariamente onto-teleológico porque puede a cambiar la orientación de su destino y el sentido de la vida si se lo propone. Allí está su naturaleza altamente compleja que funciona con un sistema de valores que se mantienen a conveniencia y se modifican permanentemente en la relación histórica espacio - tiempo. El ser humano y la educación siempre serán dos caras diferentes del mismo fenómeno.

La educación es la única vía - respuesta a nuestra incompletud humana

Una segunda consideración al respecto ubica al homínido sapiens en un tránsito existencial sin opción que descubre su condición de sujeto siempre inacabado y, por tanto, condenado a vivir la paradoja de una existencia trazada por la perfección de la deidad religiosa y sus preceptos sin discusión a las que hay que emular. Igual sucede con los deberes y obligaciones de la Carta Magna con sus leyes y normativas, así como las convenciones establecidas por la política y el alcance de los ideales de los establecimientos educacionales.

Es pues la paradójica sentencia de vivir y no poder alcanzar la razón de ser del hombre ni lograr el ideal de su perfección porque no es facial para las instituciones (familia, sociedad, Estado, escuela y modelo económico.) disponer de las condiciones y las oportunidades requeridas por los atributos que definen su carácter humano y los discursos de su apologética perfectibilidad.

Él es sin proponérselo víctima y victimario de sus relatos, presa y víctima de su palabra. El hombre imperfecto será su única realidad y la condición *per se* para ser educado; en consecuencia, será la única razón y motivo

para que la educación realice su obra magna: formar y perfeccionar la tosca naturaleza humana de un animal que nació para ser forjado por otros seres imperfectos como él e incluso estar bajo su propia fragua.

Sistema educativo venezolano

La tercera dimensión refiere al sistema educativo venezolano y su aparato escolar¹ conformado por los dos subsistemas: la Educación Básica y la Educación Universitaria. El primero integrado por tres niveles educativos: la Educación Inicial, la Educación Primaria y la Educación Media y Profesional) y diez modalidades: Educación Especial, Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas, Educación de Fronteras, Educación Rural, Educación para las Artes, la Educación Militar, Educación Intercultural Bilingüe y otras que pudiere determinar la ley.

Este subnivel asume el concepto de la educación básica del venezolano a lo largo del tramo existencial de sus primeros dieciocho años iniciados a partir del momento de su nacimiento, según lo establece la Ley Orgánica de la Educación del 2009.

Esta definición se concibe como el tejido que enhebra la formación integral de un niño que pronto será púber, luego adolescente e inmediatamente se convertirá un joven que calzará la mayoría de edad, ingresará a la universidad y tendrá acceso al derecho político de elegir y ser elegido para cualquier cargo de gobierno.

Nuestra discusión se ubica en el primer subsistema con sus niveles y modalidades, sin obviar su interacción con el subsistema de la Educación Universitaria o instancia suministradora de bachilleres, siempre demandantes de carreras universitarias.

En la práctica, el subsistema universitario se convierte en el ámbito terminal de un modelo educativo nacional lineal / tubular de escolarización y tituladora de profesiones, dado el carácter napoleónico del modelo universitario histórico imperante en Venezuela.

Quien no ingresa a la Educación Media “no profesional” se convierte en un trabajador potencialmente sin ocupación laboral e impedido de hacer una carrera universitaria². Un egresado de la Educación Básica se forma para ingresar a la universidad donde se hará de una carrera profesional: De no continuar su escolaridad se convierte en un potencial desempleado o se desempeñará en el mundo de los oficios o del emprendimiento del mercado laboral.

En estos referentes de la Educación Básica oscilarán estas atípicas notas sociopolíticas, afectivas y valorativas escritas para este foro convocado por el **Grupo Miradas Múltiples**.

La visión limitada de la pedagogía para ver la educación en contexto

La cuarta dimensión perfila los múltiples contextos donde se encuentra la educación. Allí se encuentran las interacciones socio-ambientales encargadas de brindarle el significado y la significación de los contenidos que dan esencialidad al ser humano.

La educación es un fenómeno muy complejo especialmente porque su inmanencia es estrictamente humana y su conceptualización es ubicable en las determinaciones que provienen de su carácter filosófico, ecológico, sociopolítico, económico, cultural, filosófico y espiritual, las cuales se resignifican en la interacción del sujeto con su realidad social.

La pedagogía como ciencia de la educación - para los efectos de esta discusión - proporciona su visión necesaria del ámbito escolar, pero requiere del auxilio de las múltiples miradas que proporciona la interdisciplinariedad, el dialogo de saberes y experiencias, el pensamiento complejo que da luces para su entendimiento en el aquí y el ahora. Tal ejercicio, sin duda, faculta una mirada que está más allá de la visión de la escuela.

Es necesario despedagogizar la educación por un momento para verla en la perspectiva de otros espacios, contextos y enfoques interdisciplinarios. Tal apertura enriquece la mirada plural y hace a la educación un fenómeno gestaltmente comprensible.

El enfoque escolar convencional de la educación es limitado y no da cuenta del variopinto temático de la educación y las interminables expresiones de la crisis. La pedagogía tradicional se queda reducida al ángulo de la visión atrapada al espacio del aula, el currículo y sus didácticas, es decir a una parte del fenómeno en discusión. El escenario escolar es solo una parte de ella.

El currículo dual

La quinta dimensión ubica a la educación en el marco del currículo y a sus dos expresiones: el currículo oficial que idealiza el ser humano y escolariza la educación y el currículo oculto que opera silenciosamente desde fuera del establecimiento educacional las 24 horas del día al margen de la conciencia del sujeto. No obstante, ingresa a la escuela a través de los imaginarios socioculturales y afectivos de los educandos, profesores, directivos, supervisores y personal administrativo y obrero. Opera en la cotidianidad impregnada de rutinas y novedades, verdades y mentiras, creencias y patrones de comportamiento. Paradójicamente ambos currículos son públicos y con intenciones descifrables, aun cuando el último, no goce de formalidad institucional ni del reconocimiento como tal.

El currículo escolar

La primera connotación del currículo oficial refiere a la institucionalización de la educación y al proceso de formación intelectual y desarrollo de las capacidades y potencialidades humanas y culturales, en especial del proceso de ciudadanía de los niños, púberes y adolescentes.

Este ámbito es el encargado de garantizar la escolarización obligatoria y gratuita de la población etaria de los 18 años de vida hacia abajo, es decir de los tres niveles escolares de la Educación Básica: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media y Profesional, y sus modalidades correspondientes, según lo demandan los Art. 24 y 25 de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

La población escolar de este subsistema educativo está compuesta por niños en condición de crianza maternal, niños de primera y segunda infancia, púberes, adolescentes y jóvenes. Edades etarias en pleno desarrollo primario de sus capacidades físicas y mentales, volitivas, socio afectivas, psicomotoras y, en particular, la gestación de sus coordenadas axiológica y espiritual.

El currículo escolar es un instrumento ideológico y político

Esta consideración destaca el carácter político que tiene el proceso de la formación de la población escolar y, por lo tanto, el currículo escolar se hace permeable a la orientación política del sistema político-económico de la nación a través del Estado Docente y en conjunción con los agentes educativos y partidos políticos que le controlan y conducen, así como de aquellos que le oponen con sus doctrinas ideológicas y religiosas, nunca juiciosas ni equilibradas.

La educación no es un proceso neutro, apolítico ni está desvinculada de las tendencias del gobierno nacional y del resto de los poderes públicos, militares o confesionales. Tampoco los contenidos del currículo son neutros ni están aislados de la influencia de las inclinaciones de los docentes en el aula. Además, la militancia o la simpatía político partidista del ciudadano es un derecho constitucional que le garantiza su expresión con toda libertad.

Se des-educa con el modelaje

Una reflexión adicional ubicaría al currículo escolar como el instrumento por excelencia de la educación formal para que los ciudadanos sean forjados por la luz del saber, sus practicas sociales sean idóneas y moralmente comprometidas con los anhelos de la sociedad y los ideales de la república.

Desde el Ministerio de Educación se creó a pie juntillas que se dispone del poder y de las finanzas para decretar deseos, sueños y alcanzar las utopías consagrados en los fines de la educación, obtener la calidad deseada y lograr la excelencia de sus resultados. Así siempre ha sido desde que apareció el Estado moderno y florecieron las primeras escuelas garantes de la formación republicana y democrática.

El despacho de educación, suerte de rey Midas y sus expertos de la planificación de utopías, terminan desapareciendo los contenidos de las humanidades y el arte, las ciencias y la tecnología, así como las luces de la razón, al diseñar currículos etéreos que se enseñarán sin el correlato social principal localizado en una praxis política y ciudadana ejemplarizante.

Si los agentes y los actores tradicionales que educan (las instituciones del Estado, la familia, la escuela, la sociedad, las iglesias y cultos religiosos, los medios de comunicación y redes sociales, los empresarios y comerciantes y las fuerzas armadas) no cumplen con sus obligaciones, entonces qué ejemplo van a dar. No hay modelaje sin las referencias de imitación primaria ni habrá génesis de una cultura moral si la salubridad social está trastocada.

Por su parte, si las instituciones de los poderes públicos no cumplen con la ley y las normas, ni hacen que se cumplan las leyes que se da la república para su convivencia, gobernabilidad y desarrollo nacional, entonces la educación como fenómeno biológico, social, psicológico cultural y espiritual, no podrá cumplir con su misión de trans-formar la naturaleza con la que nacemos por herencia natural. Naceremos humanos, pero no habrá las condiciones fundamentales para hacernos humanos en la práctica social deseable.

La consecuencia de ello es la ausencia de modelajes primarios y complementarios que puedan ser imitados para percibir el espíritu de una polis que contiene ciudadanía

La moral republicana y el cumplimiento de los deberes ciudadanos tienen una teoría, la que sale de sus prácticas sociales y ello se aprende en el ejercicio de la acción escolar y a la par de la ciudadana. No son postulados adormecidos en los códigos de la sociedad, son ejercicios tangibles.

El currículo oculto

La segunda connotación del currículo ubica la discusión en un espacio de aprendizajes que actúa al margen de los establecimientos escolares y del Estado nacional y al que le ha denominado el currículo oculto.

Este currículo atípico no es bueno ni malo en sí mismo, se da en la dinámica de los múltiples contextos de la vida en sociedad y se manifiesta de múltiples maneras alterando las convencionalidades sociales y culturales de una localidad, región y el país. Funciona las 24 horas del día afectando de forma inmediata o colateralmente las diferentes poblaciones etarias que constituyen la Educación Básica y, por igual, a profesores, administradores y directivos de una institución educativa, padres y representantes.

Se define por su gran capacidad de influir en el comportamiento de los estudiantes y, en general, de los ciudadanos. En plena época de expansión de la de los mercados este currículo oculto se encarga de convertir a los sujetos en “ciudadanos del mundo globalizado” a través de los sutiles mecanismos que proporcionan las redes sociales y las tecnologías de la comunicación, información y automatización conocidas con las siglas de TICAS.

El currículo oculto opera por su magnitud en un superámbito que da visibilidad a sus enseñanzas y a la vez le permite monitorear los aprendizajes promovidos por un “sistema *des-educativo paralelo*” al formal e institucionalizado. Es paradójicamente organizado y, a la vez, aleatorio al funcionar en la calle, en los centros comerciales, en la economía informal, en la cambiante moda, en los estereotipos sociales, en la música, en la comida chatarra, el consumo de licores, cigarrillos y estupefacientes. Los medios de comunicación son su gran acicate.

Este currículo esencialmente expresa los intereses de un parasistema altamente mediatizado y comercializado que afecta el ethos y el logos del estudiantado de este subsistema escolar al incorporar contenidos, valores

y prácticas adictivas y disruptivas no siempre compatibles con los fines y propósitos del sistema educativo convencional.

Este aspecto es clave para el debate que hoy promueve este foro porque coloca a los estudiantes menores de edad en manos de un currículo oculto que opera con mano invisible, no da cuenta de sus acciones a nadie, dado que actúa con absoluta libertad para hacerlo y se apropia del derecho a las libertades individuales para actuar en su nombre. Ir en contra de él significa encontrar a unos defensores de los derechos individuales de la masa amorfa que no tiene vocería ni representación en ninguna parte, a lo sumo tendrá eco en alguna noticia que algún periodista deje colar por algún medio noticioso y hasta allí llega todo.

Una población escolar en formación temprana

El quid del asunto radica en que esta población etaria se encuentra atravesando por diversos procesos de su evolución humana y construyendo su singularísima estructura bio-psico-social-cultural-espiritual. Dejar que las manos invisibles de una escuela massmediática contribuyan positivamente a desarrollar la incipiente gestación y desarrollo de su personalidad, es una ingenuidad que de inmediato prende las luce rojas del riesgo y la alta vulnerabilidad de todo venezolano en esta edad escolar.

No olvidemos que los estudiantes de este subsistema están en proceso de construcción progresiva de sus sistemas de percepción, representación y simbolización; los repertorios mentales y psicológicos; la imaginaria y la adopción y asimilación del espectro axiológico y espiritual que dará identidad a su personalidad.

En este proceso es donde se inoculan las enseñanzas de este currículo informe, invisible y gaseoso que forma al sujeto revés y en contravalores con las convencionalidades establecidas, no así con los intereses globales del consumismo del libre mercado.

Este currículo oculto se expresa de una manera impredecible, intencional, informal líquida, transitoria al estilo de Bauman y la dialéctica paradójica de educar mientras deseduca.

El currículo oculto tiene un parasistema de enseñanza que des-educa permanentemente al vincular nuestras necesidades primarias y las creadas artificialmente con sus ofertas y mercancías. Su ámbito de acción se encuentra en sus modernas y lujosas instalaciones de los centros comerciales con aire artificial, limpieza total, baños limpios y relucientes, seguridad garantizada y gente contenta y feliz caminando sin problemas de tiempo ni preocupaciones, viendo vitrinas que ofrecen lo que se necesita y lo que no también. Unas modernas y lujosas escuelas que enseñan hábitos para el consumo de lo allí ofrecido.

El currículo oculto hegemónico funciona en sus propios establecimientos hechos para desarrollar la actividad comercial y de consumo masivo. Son espacios funcionales que garantizan bienes de consumo de todo tipo.

El currículo oculto se desarrolla en los llamados *“no lugares o espacios del anonimato”* de Marc Auge³ donde existe actividad económica y de consumo diario y masivo. Los malls, supermercados, tiendas por departamento; y el mercado de la economía informal de la calle y las mini tiendas que fagocitan la ciudad, son las escuelas del consumismo postmoderno con sus instructores expertos en propaganda sus para la creación de falsas necesidades.

El currículo oculto también recibe la impronta de los *“no lugares digitales o espacios virtuales del anonimato”*⁴ observados en internet y las redes sociales, cuyo campo de acción se desarrolla en los supermercados virtuales de consumo electrónico individualizado a través de empresas trasnacionales de financiamiento, transporte y envío de mercancías a destino tales como Amazon, Alibaba, eBay y otras empresas del ramo.

El papel de los medios de comunicación de antaño de *comunicar*, entrenar y *educar*, encuentran ahora en internet y las redes sociales, nuevos soportes para inducir al consumismo voraz, entretener vendiendo y deseducar imponiendo antivalores, incitar al éxito fácil sin esfuerzo, vivir un presente sin futuro y transhumanizar al sujeto político elevándolo a la condición instintiva de su naturaleza animal.

En síntesis, el currículo oculto hoy refiere al papel omnipresente del para-Estado del libre mercado con sus escuelas (mails, centros comerciales, supermercados), currículos ocultos operando públicamente a través del consumismo, sus medios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje (medios enseñanza y redes sociales, lecciones: (publicidad y promoción), sus maestros (vendedores, publicistas, locutores, los nuevos *influencers*, etc.) y su espectro axiológico no oculto (éxito, riqueza fácil, hedonismo, sexualidad sin amor, sexismo, transexualidad, estar en algo, estereotipos, etc.)

En conclusión, el primer currículo tiene alumnos y docentes y el segundo currículo tiene cada vez más oferentes de servicios, objetos de consumo, clientes y compradores en un proceso permanente de formación consumista y un mecanismo que todo lo hace posible: el milagroso crédito.

Los segregados

En este trayecto existencial de su evolución todo venezolano escolarizado habrá de recibir la impronta sociocultural de la institucionalidad educativa y el legado cultural de la humanidad. Los que no están dentro de los linderos de la escuela quedarían excluidos de recibir el beneficio de la formación escolar y hacer el modelaje sociocultural de la carrera que brinda humanidad al ancestro animal cuyo cuerpo aloja al potencial humano que define al individuo y a la especie humana.

No obstante, quienes no ingresan jamás al sistema educativo, así como los que desertan por no poder cumplir con las obligaciones de los establecimientos escolares, tienen en este foro una consideración aparte por ser catalogados como los eternos excluidos que se ubicarán en la extrema izquierda de la curva de Gauss conformando el circuito social de carencias que reproducirá las condiciones de pobreza, miseria, resentimiento y odio.

Acá, en este extremo social se encontrará apostada la mano de obra laboral sin formación ocupacional, desocupación al día y el potencial caldo de cultivo que gestará un tipo de delincuencia y criminalidad muy diferente a la de cuello blanco del otro que surgirá del extremo de la curva, es decir de quienes provienen de los circuitos de excelencia social, política y económica.

Esta denominación de los circuitos de excelencia y carencias fueron incorporados al lenguaje de la sociología educativa venezolana por Gabriela Bronfenmager y Ramón Casanova* investigadores del CENDES y profesores de la Universidad Central de Venezuela.

El modelaje primario de la familia y la sociedad real en sus múltiples dimensiones se dan en su efecto de simultaneidad y reciprocidad.

Los agentes educativos

La sexta dimensión refiere a la dinámica que desempeñan en la educación la familia, la sociedad, el Estado nacional con sus instituciones republicanas y democráticas, las iglesias, cultos y sectas religiosas, la calle, los grupos de pares, las organizaciones comunitarias, vecinales y recreacionales y los medios de comunicación.

Esta amalgama de entidades afecta el imaginario del venezolano e inciden en consecuencia sobre la educación y, en particular, el campo de la de la política y su práctica real, la cual se replica en los estudiantes en término de su modelaje.

Recuérdese que la educación es el fenómeno mediante el cual la nos hacemos humanos a partir de desde nuestro primer nacimiento y cuyos ámbitos de acción, incluyen la escuela y otros más como la familia, la sociedad, las iglesias, la calle, los medios de comunicación, etc.

En tal sentido, cada uno de estos sectores tiene su propia dinámica y de su estabilidad y desarrollo dependerá la contribución al desarrollo integral de la educación. Si ellos encuentran en desmejora esa será su aporte a la crisis.

La crisis de ayer es la de ahora

Hablar de la crisis en Venezuela es lo más común y más universal que pueda ocurrir en cualquier tertulia, disertación académica, entrevista o reportaje periodístico y es que vivimos en el marco de un sistema cuyos componentes siempre tienen alguna disfuncionalidad, falla nueva o una solución pendiente por buscarse.

La máxima expresión de disfuncionalidad de un sistema la encontramos en la desarticulación casi total del país en la que nada funciona en términos de su deber ser con su ser inmediato del aquí ya.

El Diccionario de la Lengua Española (Edición XXI. 1997) califica a la crisis en sus dos primeras acepciones como una **mutación considerable e importante** de cualquier orden, sea este un proceso biológico, físico, histórico y espiritual), y en su quinta acepción la califica de un **juicio que se hace de una cosa después de haberla examinado cuidadosamente** (Tomo I, pág. 596).

El término crisis es un término generalizado usado para señalar que algo no funciona como debiera ser. No obstante, una breve atención del uso de tal *palabreja* observa que su utilización se restringe prácticamente a todo aquello que se vincule a lo público, a lo oficial, es decir, a lo que atañe al funcionamiento del Estado nacional y su relación con sus entornos. La narrativa de la crisis en el sector privado no existe y si llegara a verse es atribuible al sector gubernamental por falta de apoyo financiero. En Venezuela era común oír que había empresas quebradas en los libros de la contabilidad, pero sus empresarios gozaban de buena salud económica.

Por ello es habitual que la cotidianidad del lenguaje encuentre expresiones tales como las que señalaré ampliamente:

- La crisis del país político y la crisis económica, de la asistencia médico asistencial, del transporte pesado y colectivo.
- La crisis de los servicios públicos (agua, electricidad, telefonía, gas, y otros) y de los impuestos sobre la renta.
- Se habla de la crisis gobernabilidad, crisis de credibilidad de la dirigencia política del gobierno y de los partidos y grupos de la oposición, crisis de las universidades, del poder judicial y de la administración de justicia y de los tribunales, de las cárceles y de los DD.HH.
- Igualmente nos referimos a la crisis de las profesiones universitarias, del parlamento nacional o del parlamento constituyente, de la Fiscalía y del Ministerio Público.
- Se insiste en la crisis del gobierno con los sectores empresariales, laborales y sindicales, de la iglesia católica, con los militares en retiro y con los medios de comunicación. Crisis en las relaciones entre los poderes públicos.
- Se reitera la crisis de la diplomacia internacional, de las fronteras con nuestros vecinos colombianos o del Caribe y entre naciones del continente americano o con la vieja Europa y, en particular, con los EE.UU.
- En nuestro caso, se reitera la crisis de la escuela, de la universidad o de la formación docente o de la autonomía universitaria.
- Y para cerrar esta breve retahíla de crisis total, acotaré que la literatura sobre la educación venezolana a partir de su historiografía no puede ser relatada si no es desde los momentos críticos que explican sus contradicciones.

Tales realidades se observan patéticamente en las crisis presentes en todos los gobiernos existentes desde el primer gobierno de Páez, pasando por el de Guzmán Blanco, el Benemérito General Gómez, Medina Angarita, Rómulo Betancourt y luego los gobiernos de los últimos 60 años de la democracia representativa y de la democracia participativa, protagónica y corresponsable. Todos vivieron en la ola de una permanente crisis.

Estas referencias socio-hablante parecieran mostrar que nuestra existencia republicana es la historia de la incompletion de un proyecto nacional de largo alcance que no ha podido consolidarse o de la falta de continuidad de uno que no tuvo contraloría política ni intención de que así fuese.

Vivimos ensayando proposiciones sin propuesta, de iniciativas de vida efímera, de obras que se acaban antes de finalizar por presupuestos insuficientes o ejecuciones sin contraloría ni fiscalización, de inauguraciones que se deterioran rápidamente por falta de mantenimiento o de cuidado público, ejecutamos experimentos sin evaluación de carácter formativo. Es crisis obrando siempre para que no haya obra.

Diera la impresión que el país se planifica en la moldura un proyecto para que caiga en desgracia *per se* o por que falta de continuidad administrativa lo deja fallecer. Pareciera no existir el sentido de pertenencia y de celo patriótico tan necesario para que se haga posible el sentido de la proyección, la permanencia y la trascendencia histórica.

Estas consideraciones me permiten concluir que la crisis en Venezuela es una constante y que el país vive un proceso permanente de reconducción de la crisis que merma o se profundiza, pero nunca desaparece, en una suerte de inmanencia y fatalismo al que estamos condenado.

Por ello, la crisis del país es la crisis por extensión de todos los estamentos de la vida de la nación, de sus instituciones, de las industrias que explotan las riquezas del subsuelo para que los propietarios, es decir, el pueblo pueda comer en paz.

La crisis del país es el producto directo de la ineficiencia gubernamental, de la improbidad, del manejo inescrupuloso de la “hacienda pública”, de la conducción irresponsable de los recursos petroleros y mineros, del silencio cómplice del ciudadano con la corrupción y del “*cuanto hay pá eso*” del ímprobo que negocia para sí la riqueza de todos.

Igualmente son responsables de la crisis los sectores de la oposición que han contribuido con su profundización al haber jugado a la conspiración temprana y al sabotaje permanente y a no sentirse parte fundamental de la administración del estado. Instigar y promover con los EE.UU. y sus aliados una intervención armada, ensayar una guerra económica en diferentes circunstancias y agudizar un bloqueo económico, son temas que no admiten justificaciones, así el gobierno nacional se haya dedicado a cometer solamente yerros administrativos.

Concluyo señalando que habrá crisis permanente de la educación si la modelística del correcto ejercicio del Estado no se hace apegado a las necesidades de la moral y luces y al cumplimiento del deber y las obligaciones que generan los derechos y obligaciones ciudadanas.

La corrupción como hecho social e individual es el aliciente permanente para que la crisis se perpetúe porque ella se gesta simbólicamente y en actos irregulares no corregidos a tiempo en los primeros años de nuestra existencia humana en la familia, la escuela y la calle.

El texto de la crisis

Por razones de brevedad señalaré algunas precisiones muestrales sobre la crisis del país y su efecto en la Educación Básica, ellas son:

De orden educativo observadas en las siguientes consideraciones:

1. El efecto más notable de la crisis de la educación se nota en el entramado de dos currículos paralelos: el escolar y el socio-económico, que se solapan en una cotidianidad cuyos resultados evidencian una formación endeble para ejercer el acto de la ciudadanía.
2. Los últimos veinte años el país ha vivido épocas de bonanza y de vacas flacas que tipifican comportamientos políticos de hacer gobierno y maneras de ejercer la oposición que han sido parte de una modelística social y política que han visto los venezolanos nacidos a partir de 1999.

Es pues la generación nacida en la V República que inconscientemente incorporará a sus repertorios tales prácticas de vida. Subrayo esta población venezolana, pero igual sirve para la generación anterior nacida en 1980. Ellos son las dos generaciones del currículo oculto no formados en la doctrina de Bolívar el Padre de la Patria.

3. La polarización política del país se transfirió a la gestión institucional contribuyendo a enrarecer el clima organizacional y pedagógico de los establecimientos escolares. Abrir los canales administrativos para promover la subcultura partidista de los cargos de dirección y de docencia era fomentar el sectarismo y la exclusión de quienes no coinciden con la filosofía del partido de gobierno.

La tradición venezolana en esta materia tenía que ser desterrada por inconstitucional y aberrante, así lo señalaban los discursos del cambio y la transformación.

4. La insolvencia de los despachos gubernamentales de la educación (Básica y Universitaria) es inexplicable y nada son ejemplarizantes con el cumplimiento de las leyes que el mismo Estado nacional aprueba y se obliga a cumplir sin nadie se lo recuerde que no sea su contraloría moral. Obsérvese:

Un aparte del Art. 26 de la LOE en uno de sus apartados señala que “*la duración, requisitos, certificados y títulos de la modalidades del SE estarán definidos en la ley de Educación Básica y en la ley Educación Universitaria*”. De estas leyes ninguna ha sido promulgada.

Igualmente el Ejecutivo Nacional, se obligaba a dar cumplimiento al Capítulo VI: Las disposiciones transitorias, finales y derogatoria, primera disposición, sancionando el Reglamento General de la LOE en un plazo no menor de un año (15 de agosto de 2017). En tanto se promulgaba la Ley Especial, este mismo capítulo en su cuarta disposición referido al “ingreso, ejercicio, promoción, permanencia, persecución y egreso en la formación docente”, el Ejecutivo nacional, dictaminaba la perentoriedad de presentar y promulgar en Gaceta Oficial el Reglamento Provisorio de Ingreso y Ascenso del Personal en un periodo de tres meses (15 de noviembre de 2019).

Lo que hay es un reglamento de los supervisores itinerantes

Este último instrumento jurídico instruía al despacho de educación a garantizar una carrera docente idónea y proba con base a la aplicación de “criterios de evaluación integral de mérito académico y desempeño ético, social y educativo, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica, y se ordena al órgano con competencia” a redactar y sancionar el citado reglamento provisorio. Igual ocurrió con las ocho leyes especiales de Educación Universitaria indicadas en el Art. 35 de la LOE.

5. La escuela queda mal parada en el caso de la formación en los jóvenes que poseen un lenguaje pírrico, pobre, caricaturesco, de economías en el pensamiento, lleno de trivialidades, inculto, grosero y soez, irrespetuoso y superficial, ello es la evidencia de que la función lectoescritura de la escuela y el liceo se perdió, sin contar con la escasa formación humanística y científica con que egresan nuestros bachilleres. Nada que ver con la exigencia de una población etaria que reclama una formación plena que privilegie el éxito con base esfuerzo de un trabajo escolar creador para lo cual la evaluación se convierta en su correlato.
6. La presencia desmedida de la partidización en el aparato educativo no respetó la actividad docente comprometida con el deber ni con las jerarquías ganadas con el trabajo productivo y con la experiencia formativa y generacional de miles de maestros y profesores que pudieron formar parte de las trenes de dirección de los establecimientos educacionales del país pero fueron segregados por no coincidir con la ideología que extrañamente excluyente identificada nada menos con el Padre de la Patria.
7. Las filiales sindicales de los partidos políticos tienen una deuda histórica con la educación venezolana. Estas organizaciones han convertido a sus agremiados en baluartes del irrespeto y la intolerancia frente al debate serio y de altura de las casas que hacen de la educación su motivo laboral y profesional. Así no es ni será fácil sembrar ningún currículo
8. La formación docente siempre fue un tema recurrente de la crisis educativa en Venezuela. Hoy las aulas tiene menos profesores por la renuncia del cargo, bien sea por la insuficiencia de su sueldo que no alcanza para nada o por el efecto de la migración forzada, y a diferencia del déficit de docentes que se requerían gradualmente para capear las consecuencias de la democratización y masificación del sistema educativo en la década del sesenta y setenta, el Estado actual recurre a la formación masiva e intensiva de personal interino para cubrir las vacantes dejadas.

En tal sentido, la “operación chamba juvenil” que es una política gubernamental para incentivar la actividad de una población laboral de jóvenes desocupados, se reaprovechó reclutando a estudiantes de 4to

y 5to año del bachillerato para incorporándoles a las Micromisiones “Francisco de Miranda” con el fin de iniciar un proceso de formación docente masiva, intensiva y a distancia en un año que le garantiza el cargo, más no una titulación conforme a la ley.

Esta práctica gubernamental demuestra como la crisis se reconduce históricamente y se aborda con paliativos coyunturales que no tocan el problema estructural que le genera. El asunto se reduce a salir del paso con respuestas administrativas no acordes con la magnitud de la crisis. Es la cultura del paliativo y de la subcultura del operativo para atacar problemas estructurales.

De orden familiar observada en la siguiente consideración:

9. La crisis del modelo de familia, la irrupción de la mujer al mundo laboral y el nacimiento de niños fuera de relaciones de una pareja consolidada están afectando profundamente la educación familiar, lo cual incide en la formación el ethos infantil con niños más cercanos a su animalidad instintiva que a su desarrollo socioafectivo y socio valorativo humano. Los niños que están llegando a los establecimientos escolares se están convirtiendo en un verdadero problema institucional para su socialización y culturización toda vez que los maestros no están preparados para ser madres y padres a la vez de 30 o 40 niños a la vez.

De orden político observadas en las siguientes consideraciones:

10. La crisis en Venezuela es una realidad irrepetible y está consustanciada con los sistemas de gobiernos que han llegado al poder, bien sea por las armas o por vía electoral. En efecto, es un problema de orden estructural que debe ser erradicado porque la salud material y espiritual de la nación y de sus ciudadanos así lo exige.
11. Los efectos negativos del Pacto de Punto Fijo de la llamada IV república se clonaron y potenciaron con la alianza cívico-militar del proceso bolivariano iniciado en 1999. Lo bueno fue abandonado o eliminado como si lo deseado por lo nuevo fuese incompatible con los positivo de ayer pero posible con los hechos por venir. Este pensamiento infantil de la política se sostiene en la falsa premisa idealista de que los deseos convertirán automáticamente la realidad.
12. La crisis como disrupción permanente es un asunto de emergencia histórica y un problema de Estado que observa una nación que pinta olores de descomposición permanente por ausencia de liderazgos nacionales que eviten el proceso de “caotización” creado por el gobierno e inducida por la oposición. Ambos representan para la historia presente y futura de Venezuela una yunta mortal irreversible.

La relación gobierno-oposición representa en el imaginario colectivo la imagen de una simbiosis necesaria para existir, el uno sin el otro extinguiría su existencia y el forzoso y patético parasitismo con el Estado y la hacienda pública para vivir.

Diera la impresión que no fuese posible una administración pública blindada por la probidad y el ejercicio idóneo y eficiente. Son congéneres políticos. Este modelaje educacionalmente es perverso para el desarrollo de una conciencia política temprana, porque enseña deseducando con el mal ejemplo y el “caradurismo” de su dirigencia.

13. Mientras el país contempla a un Estado incapaz de buscar salidas políticas y de entendimiento real y a una oposición jugando a la inercia de la crisis, cerca de cuatro millones de nacionales han cruzado las fronteras patrias buscando nuevas oportunidades en otras latitudes en medio de la ilusión y la incertidumbre.

El país fugado siente el embate de la xenofobia y la agresividad de unos países vecinos que no estaban preparados para alojar y dar trabajo a millones de inmigrantes. Las ilusiones no eran como las pintaban. Por las fronteras nacionales el país se descapitaliza lentamente.

Tales migraciones enseñan incapacidad para gobernar y despojo obligado de nuestras capacidades para solucionar colectivamente problemas de orden estructural.

La fuga es una respuesta inconveniente, pero paradójicamente necesaria para sobrevivir frente a la dirigencia del país político y económico que no ofrece salidas pertinentes. Cuando el estómago está vacío la razón da paso al instinto de conservación que tiene un comportamiento ancestralmente no humano. El mandante sin hambre se comporta diferente al hambriento de sobrevivencia. Son dos formas de sentir la miseria, el hambre y las pérdidas de la fe, la esperanza y el optimismo.

La escuela sin maestros y las universidades con escasez de profesores y matriculas estudiantiles mermadas expresan un mensaje claro para la dirigencia del país. Solo una gobernanza educada puede entender los gritos del silencio del currículo oculto y el reclamo del currículo escolar.

14. La anormalidad de la vida nacional y el trabajo gubernamental con base al inmediatismo de los operativos de la urgencia, se convierte en una práctica de vida que despoja al país de la posibilidad de recrear una cultura democrática permanente y productiva. El trabajo laborioso no es valorado en sus efectos sino por el resultado de la picardía y la trampa que son los instrumentos para lograr el éxito fácil que no exige de trabajo ni sacrificio.
15. La ciudad enseña con el lenguaje del grafiti y con sus paredes convertidas en los pizarrones públicos. Esta observación me hace concluir que hemos descubierto la tercera escuela: una ciudad por fuera que escribe y se expresa con la molestia por la ceguera y la sordera de los líderes y dirigentes político-partidistas.
16. El modelo político alternativo estrenado en 1999 copió las prácticas de corrupción e ineficiencia gubernamental de la llamada IV república y las perfeccionó al punto de haber fracturado las estructuras del Estado, empobreció la nación e igualó a los ciudadanos por debajo del nivel de las condiciones mínimas de la sobrevivencia humana.

Es por ello que en el imaginario colectivo se firmaron llena de rabia que cualquier inepto manejaría mejor el país que el gobierno revolucionario. Algo igual se decía AD de Copey y viceversa que fueron los gobiernos de la democracia liberales de finales de la IV República iniciada en el año 1958.

Lo grave de estos aprendizajes históricos es observar la ausencia de memoria histórica y de que estos vacíos sean nuestros referentes para diseñar proyectos políticos. Mientras ello ocurre, la crisis mandará siempre y la mediocridad de todo pelaje se seguirá instalando en Miraflores con políticos hechos a la medida de los enemigos de la nación.

Mientras tanto, si la memoria sigue haciéndose borrosa y olvidadiza, la historia de nada nos servirá y el país seguirá siendo la mesa servida para que nuevos actores de la política y la economía criolla y transnacional sigan comiéndose los manjares que la naturaleza dotó a este país paradisíaco compartiendo con sus verdaderos dueños las sobras. Mientras ello ocurre, seguiremos reconduciendo la orografía de la crisis en la que los efectos de la educación no están presentes. ©

Muchas gracias.

Foro sobre la Educación en Venezuela auspiciado por el Grupo Universitario Miradas Múltiples y realizado en la ciudad de Mérida, el 21 de octubre de 2019.

Pedro José Rivas. Docente activo e investigador de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes desde 1975. Es profesor titular. Egresado de la Universidad de Los Andes. Hizo una Maestría en Educación Básica por la Universidad del Zulia (1987-1990, y en Israel en el Centro Internacional “Aharon Ofri” de Jerusalén (1993) realizó Estudios para Graduados en el campo de la Planificación y el Desarrollo Curricular. En la Universidad Politécnica y Territorial de Mérida (UPTM) se doctoró en Pedagogía Crítica en el Programa Nacional de Formación Avanzada (2017). Es fundador de las revistas Educere (1979, Equiángulo (2004) y Gestión Institucional: Cuadernos sobre Administración Educacional (2018); es cofundador de Ontosemiótica del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de Trujillo (2015). Ha escrito quince libros de autoría sobre la educación, la pedagogía, la universidad y su autonomía universitaria, la educación matemática y la política. Ello incluye la poesía. En coautoría ha participado

en diversos libros impresos. Los textos subrayan un particular interés por los géneros del ensayo, la crónica, la epigrafía y la poesía. Es deportista, planificador, editor, ensayista, articulista, conferencista y cronista de su cotidianidad. Ha sido Jefe del departamento de Administración Educacional, director de la Escuela de Educación y director de la Oficina de Planificación y Desarrollo (PLANDES) de la ULA. Actualmente coordina los Programas de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) y de Postgrado en los niveles de Especialización y Maestría de Administración Educacional de la Facultad de Humanidades y Educación. Coordina dos comunidades de investigación e innovación en los niveles de Maestría y Doctorado de la UPTM. (Octubre de 2019).

Notas

1. Véase el libro de Edgar Morin (2003) titulado “El método I. La humanidad de la humanidad: la identidad humana”. Madrid: Cátedra.
2. Hay que recordar que el Presidente Caldera en su primer mandato de gobierno (1969-1974) eliminó las carreras medias profesionales y la actividad profesionalizadora de las Escuelas Técnicas Industriales, Comerciales y Agropecuarias; así como de las Escuelas de Enfermería y las Escuelas Normales fueron simplificadas en tiempo y alcance curricular e incorporadas al bachillerato diversificado y profesional de reciente creación.
Tal reforma se dio a inicios de la década del setenta con la creación del novísimo Sistema Educativo Venezolano. Algo parecido ocurriría en toda América Latina y del Caribe a propósito de la implantación de los modelos económicos desarrollistas de la época y exigidos para el hemisferio. Tales reformas exigían ensayos en la administración del Estado nacional. Así fueron afectados los ámbitos sociales, judiciales, de salud, industriales y, por ende, de educación. La canalización de estas medidas venía adosadas en los empréstitos del BM, FMI y el BID.
3. Véase el libro de Marc Auge (1992). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa editorial. 126 págs.
4. **Los no lugares digitales o espacios virtuales del anonimato** es la designación que he acuñado para referirme por extensión a los ámbitos electrónicos de internet y las redes sociales. Es lo contrario a los **no lugares o espacios físicos** indicados por Marc Auge.

Referencias bibliográficas

- Auge Marc (1992). **Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.** Barcelona: Gedisa editorial. 126 págs.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). **Ley Orgánica de Educación. (2009).** Caracas.
- Gabriela Bronfenmayer y Ramón Casanova. (1986). **La diferencia escolar.** Caracas: Editorial Kapeluz venezolana. CENDES: Fondo Editorial Acta Científica. 295 págs.
- Morin Edgar (2003). **El método I. La humanidad de la humanidad: la identidad humana.** Madrid: Cátedra.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). **Ley Orgánica de Educación. (2009).** Caracas.
- Real Academia Española. (1997). **Diccionario de la Lengua Española.** Edición XXI. Madrid. Tomo I. 2.136 págs.

Razones políticas para rechazar una decisión judicial sobre las elecciones universitarias



Political reasons to reject a judicial decision on university elections. ULA - Venezuela

Roberto Rondón Morales (Medicina)
Amado Moreno (Humanidades y Educación)
Nelson Pineda (FACES)
Lester Rodríguez (Ingeniería)
Humberto Ruíz, (Humanidades y Educación)
Pedro Rivas (Humanidades y Educación)
Néstor Añez (Ciencias)
Roberto Chacón (Humanidades y Educación)
Lester Rodríguez, Felipe Pachano (Ingeniería)
David Padrón Rivas (FACES)
Luís Montilla (Ciencias Jurídicas, Políticas y Criminalísticas)
Giovanna Suarez Bimbatti (C).

Grupo Miradas Múltiples
Universidad de los Andes
Mérida estado Mérida
República Bolivariana de Venezuela



Mérida, mayo 2024

La suspensión del proceso electoral para elegir nuevas autoridades universitarias de la Universidad de Los Andes, por parte de la Sala Electoral del Tribunal Supremo de Justicia (TSJ), que la decisión del TSJ a petición del profesor universitario José Eladio Quintero Marquina, nos lleva a plantearnos las siguientes consideraciones:

1. Desde el surgimiento del orden republicano moderno (siglo XIX), las autoridades y las instituciones consolidan sus actuaciones mediante la apelación a la legalidad y la legitimidad. En una sociedad que se rige por un ordenamiento democrático de sus instituciones políticas, apela al proceso electoral como el mecanismo preferencial para renovar sus representantes y las autoridades que ejercerán las funciones de dirección durante un período determinado. Cuando este procedimiento se obstruye por determinadas circunstancias, los organismos públicos que vigilan el cumplimiento de las normas constitucionales deben actuar para normalizar el funcionamiento institucional. El TSJ debe facilitar y no retardar, por intereses particulares y subsanables localmente, los procesos electorales de las Universidades para el logro de su legitimación y reinstitucionalización trastornadas por el retardo de las elecciones de autoridades universitarias, decanos y representantes profesoraes desde hace diez años.

2. Lo que permite la convivencia ciudadana es el respeto a las normas constitucionales. Esta conducta es asumida colectivamente y surge del reconocimiento racional de la conveniencia de aceptar el ordenamiento jurídico básico, desde donde debe surgir todo el entramado jurídico que fundamenta la legislación sobre los diversos campos de la vida social. El reconocimiento de la lucha de intereses individuales y grupales, así como la protección de los sectores vulnerables, obliga al Estado a asumir una función de vigilancia para hacer respetar el cumplimiento de las normas o para sancionar su transgresión.
3. La reelección indefinida o la permanencia prolongada de una autoridad en funciones públicas, ha sido objeto de largos debates entre políticos y juristas, predominando la tesis de la inconveniencia de ambas opciones. Entre otros argumentos se señala que se pueden producir comportamientos dañinos para las instituciones públicas como pudieran ser: vicios de procedimientos, ejercicio del poder como hábito, creación de redes de interés autocráticos, conductas entrópicas a causa de la repetición, pérdida de la energía necesaria para tomar nuevas iniciativas que contribuyan a cumplir con los objetivos de la institución y a su consolidación.
4. Los procesos electorales se ha convertido en la sociedad moderna en una técnica política para alcanzar el consenso básico para gobernar y un medio de movilización de los ciudadanos para expresar su voluntad política. Estos requerimientos son muy importantes para que un cuerpo de representantes disponga de las condiciones adecuadas para conseguir gobernabilidad, es decir, para que sus decisiones sean aceptadas por consentimiento y no por imposición. Favorecer, propiciar y promover procesos electorales, con arbitrajes confiables y dispositivos técnicos seguros, es una condición necesaria para vivir en democracia. Las nuevas tecnologías de la información han mejorado la velocidad en el procesamiento de la información, pero han incrementado la desconfianza del elector. Adicionalmente las redes sociales han facilitado la difusión de nuestras opiniones, pero han hecho más vulnerable al elector, por la capacidad de manipulación de la voluntad electoral del individuo mediante la multiplicidad de datos que a diario procesan los “big data” de las tecnoempresas que ofrecen el servicio.
5. Las universidades públicas son instituciones creadas por el Estado con el apoyo consensuado de la sociedad, por ello, podemos decir que estas universidades forman parte de la sociedad civil, pertenecen a la gente y no al gobierno. Están adscritas al Estado, reciben el financiamiento de los ingresos que percibe el Estado mediante impuestos o mediante sus operaciones económicas. Desde el origen mismo de las universidades, los artífices de su diseño inicial y de su fundamentación, la concibieron como un lugar público abierto al debate de las ideas, a la formación de nuevas generaciones en ambientes actualizados y de libertad. Por este motivo, para disminuir la injerencia de los gobiernos en los asuntos internos de la institución educativa, se le otorgó la figura jurídica de la autonomía, para que se diera su autogobierno y se auto organicen, respetando la ley fundamental de la república y las leyes específicas. En este contexto se acordó asignarle un patrimonio físico y territorial, se le autorizó para que generaran parte de los recursos requeridos para cubrir los gastos de funcionamiento y se le asignó un presupuesto anual, proveniente del tesoro nacional. Algunos de estos objetivos se han cumplido, otros siguen pendientes.
6. La actual crisis venezolana que amenaza la existencia de la institución universitaria, requiere de respuestas inteligentes, rápidas y oportunas. Estas deben ser generadas a partir de la confluencia del Estado, la sociedad civil y la comunidad universitaria. Manteniendo los ideales democráticos, la universidad debe seguir siendo un espacio de libertad académica, una opción para la formación de competencias laborales de calidad, una oportunidad para generar movilidad social, un ámbito de estudios superiores que propicie el ingreso de los hijos de las familias menos favorecidas económicamente, un lugar donde el talento sea canalizado hacia un rendimiento superior y en armonía con los intereses de una humanidad que lucha por preservar sus espacios de libertad y alcanzar aquellos que le permitan vivir en paz, en armonía con la naturaleza, respetando la pluralidad étnica y alejando las amenazas provenientes de su propia inventiva.
7. Desde hace varios años el grupo Miradas Múltiples viene alertando sobre el grave daño que le está produciendo a las universidades nacionales venezolanas, y a la Universidad de Los Andes, en particular, la obstrucción jurídica para renovar las autoridades universitarias. Son diversas las iniciativas que hemos tomado para superar los escollos presentados, algunas de tipo jurídico, otras de opinión y movilización.

Factores externos e internos de la institución universitaria han actuado para obstruir las salidas propuestas. Algunos han actuado con aviesas intenciones y otros se han dejado llevar por la inercia institucional. La exitosa iniciativa de la Universidad Central de Venezuela que logró renovar sus autoridades universitarias, debe extenderse al resto de la universidades, entre ellas la Universidad de Los Andes por su tradición e importancia en la vida social e intelectual de la región andina, para que un nuevo liderazgo académico convoque a lo mejor de la inteligencia institucional para formular y ejecutar respuesta a la grave crisis presente y proponer líneas maestras para el futuro inmediato de las casas de estudios superiores, que durante más de 200 años han sido puntal principal en la construcción de la nación venezolana. ©

Mérida, mayo 2024

Carta abierta a los jóvenes sobre la Tercera Guerra Mundial



Open letter to young people about the Third World War



Boaventura de Sousa Santos

Sociólogo.

Profesor catedrático jubilado

Facultad de Economía de la Universidad de Coímbra (Portugal).

Profesor distinguido de la Universidad de Wisconsin-Madison (EE.UU.)

<https://diario16plus.com/carta-abierta-a-los-jovenes-sobre-la-tercera-guerra-mundial/>

Traducción de Bryan Vargas Reyes

Me dirijo a los jóvenes como alguien que, por su edad, no luchará en la próxima guerra mundial (la Tercera Guerra Mundial) y tal vez ni siquiera la vea comenzar. Sólo quería transmitir las siguientes ideas, que considero fundadas: estoy convencido de que se aproxima una Tercera Guerra Mundial; a diferencia de las anteriores, el campo de batalla será todo el planeta y, por primera vez, incluirá territorio estadounidense; por muy sofisticada que sea la tecnología militar y la Inteligencia Artificial que la sustenta, se necesitarán soldados sobre el terreno que morirán por millones, junto con poblaciones civiles inocentes más que en ninguna guerra anterior; estos soldados serán jóvenes y no los señores de la guerra, ya sean políticos (que nunca someterán a referéndum la decisión de hacer la guerra) o empresarios y accionistas de las empresas del complejo militar-industrial; la única certeza que tenemos sobre la guerra es que sabemos cuándo empieza, pero no cuándo termina; la especificidad de la Tercera Guerra Mundial es que cuando termine (todas las guerras terminan), por primera vez estará en riesgo no sólo la supervivencia de la especie humana, sino la vida no humana del planeta. Es una predicción distópica, pero lo suficientemente realista como para que hoy proliferen las religiones centradas en la idea del apocalipsis. A diferencia de ellas, mi mensaje es espinosiano, es decir, se basa en la dialéctica del miedo y la esperanza.

Sé que cuando la mayoría de los jóvenes miran al futuro, tienen mucho miedo y poca esperanza. Si quieren tener más esperanza, tienen que estar preparados para infundir miedo a los poderosos de este mundo, que aparentemente han dejado de tener miedo de sus enemigos y viven en una orgía de esperanza. Antes de seguir adelante, quiero decir a los jóvenes que, aunque nací en Europa, hablo desde el Sur global a través de la lente de las epistemologías del Sur. Y por esta razón, lo que he dicho arriba es sólo una verdad a medias. Vista desde el Sur global, la Tercera Guerra Mundial ya ha comenzado (basta con recordar Irak, Afganistán, Libia y Siria). Cuando hablo de la futura Tercera Guerra Mundial, sólo quiero decir que la escala de la guerra existente aumentará exponencialmente y que alcanzará también a los países del Norte global, condición sine-qua-non para que algo se convierta en global, sea una guerra o una pandemia.

El interés en promover la guerra

En todas las guerras hay un país o imperio especialmente interesado en promover la guerra. En la Primera Guerra Mundial, el más agresivo fue el imperio alemán; en la Segunda, la Alemania de Hitler. Nadie en el Sur global cree que Rusia o China estén interesadas en promover la guerra. Los imperios en ascenso prefieren las relaciones de suma positiva a las de suma cero (como la guerra). Su ascenso y aumento de influencia se basa en proporcionar ventajas reales a los nuevos aliados, aunque estén sujetos a condiciones de subordinación. Por eso favorecen la diplomacia y el multilateralismo.

Puede parecer extraño decir que Rusia no está interesada en la guerra, cuando fue Rusia quien invadió Ucrania en 2022. Todos los activistas por la paz, incluido yo mismo, condenamos esa invasión, aunque desde el principio dijeron (lo que se confirmó más tarde) que la invasión fue provocada por Estados Unidos con preparativos que se remontan al final de la Unión Soviética en 1991. El objetivo desde el principio era debilitar a Rusia y provocar su desmembramiento. En 1997, el político estadounidense de origen polaco Zbigniew Brzezinski propuso dividir Rusia en tres grandes unidades. Fue la misma lógica del debilitamiento a través del desmembramiento la que condujo al bombardeo de Yugoslavia (o Serbia), aliada de Rusia, en 1999, haciendo posible la instalación de una enorme base militar de Estados Unidos y la OTAN en Kosovo. En los círculos estratégicos se ha discutido mucho sobre la llamada trampa afgana (Afghan trap), es decir, los medios utilizados por Estados Unidos (de nuevo, en la época de Brzezinski) para inducir una invasión de Afganistán por parte de la Unión Soviética en diciembre de 1979 con el objetivo de debilitarla. Los detalles no importan para este texto, pero basándose en ellos es posible sospechar que la invasión rusa de Ucrania fue una nueva versión de la trampa afgana, la trampa ucraniana, con los mismos propósitos, aunque el resultado pueda ser muy diferente.

La trampa ucraniana comenzó a construirse poco después del fin de la Unión Soviética, con la permanencia de la OTAN tras el fin del Pacto de Varsovia y el proyecto de incluir a Ucrania en la OTAN, junto a otros países que servirían de escudo contra la base naval rusa en Crimea. Además de Turquía, que era miembro de la OTAN desde 1952, Rumanía y Bulgaria se incorporaron a la alianza (2004), faltando solo Georgia, que primero tendrá que pasar por la estrategia de cambio de régimen (regime change), la misma que se utilizó en Ucrania en 2014.

Quienes promueven la guerra no quieren verdaderas negociaciones de paz, sino montar sucesivos espectáculos de propuestas de paz sin la participación de una de las partes beligerantes, para que el peso de continuar la guerra recaiga sobre esta última y se alimente la guerra propagandística. Así es como Estados Unidos impidió la única negociación de paz auténtica entre Rusia y Ucrania, que tuvo lugar dos meses después del inicio de la guerra. El entonces primer ministro del Reino Unido, Boris Johnson, cuyo inconsciente imperial aún debe de estar atormentado por la guerra de Crimea contra Rusia (1853-56), se movilizó fácilmente con este fin. En contraste con esta actitud, desde 2008 Rusia ha presentado cinco propuestas serias de paz y seguridad para la región, todas ellas rechazadas por Estados Unidos.

Ahora sabemos que el gran rival de EEUU no es Rusia, sino China. Los tres principales escenarios bélicos en los que EEUU está implicado actualmente, Ucrania, Palestina (y Oriente Medio en general) y el Mar de China, persiguen el mismo objetivo: aislar a China e impedir el acceso de China a Europa y a las zonas de influencia de EEUU. La guerra es siempre el último recurso, a menudo precedido por la desestabilización del cambio de régimen (regime change), es decir, la interferencia activa en la vida interna de los países objetivo para provocar cambios políticos que permitan crear distancia y hostilidad hacia China.

Si tenemos en cuenta que China es ahora el país dominante en las alianzas internacionales que buscan cierto margen de independencia del imperialismo estadounidense (BRICS+, Organización de Cooperación de Shanghai), es de esperar que las democracias que forman parte de estas alianzas sean objetivos de desestabilización política, especialmente Brasil. El cambio de régimen es una estrategia desarrollada desde la Guerra Fría y bien documentada en el libro de Lindsey O'Rourke: *Covert Regime Change: America's Secret Cold War* (Cornell, 2018). De hecho, el cambio de régimen es sólo una de las estrategias utilizadas por el imperio para interferir

en la vida interna de los Estados sometidos, como ilustra el libro del experiodista del Financial Times Matt Kennard *The Racket, A Rogue Reporter vs The American Empire* (nueva edición, Bloombury, 2024).

Los signos de la preparación para la guerra

En 1931, poca gente creía que habría una nueva guerra quince años después de que hubiera terminado la anterior. Pero el fascismo y el nazismo crecían en los países y en las conciencias de los europeos, y con ellos la lógica de la guerra como solución radical a los conflictos. En 1936 comenzó la Guerra Civil española y al final de esta (1939), con el triunfo del fascismo franquista, parecía inevitable una guerra más amplia. Lo mismo puede decirse de la Segunda Guerra Sino-Japonesa, librada entre la República de China y el Imperio de Japón de 1937 a 1945.

La preparación para la guerra comienza en la mente de los ciudadanos. De repente, los principales políticos de la «comunidad internacional» (es decir, Estados Unidos y la Unión Europea) empiezan a sugerir la idea de que la guerra es inevitable para defender los valores de la civilización occidental. No se cuestiona cuáles son esos valores ni en qué consiste la amenaza, pero la solemnidad de los discursos sugiere que la amenaza es seria y que es necesario actuar con rapidez. Un ministro alemán dijo recientemente que Europa volvería a estar en guerra en pocos años. Todo esto se dice con un tono de normalidad que trivializa los 78 millones de muertos en las dos últimas guerras mundiales y los muchos millones que han muerto en todas las guerras que se han sucedido en distintas partes del mundo, y siempre con la intervención activa de EEUU y sus aliados: Corea, Vietnam, Indonesia, Centroamérica, Argelia, Angola, Mozambique, Irak, Afganistán, Libia, Siria, Yemen, Sudán y Palestina.

Sorprende también que la amenaza nuclear, que durante décadas fue el gran elemento disuasorio de la guerra por el recuerdo de Hiroshima y Nagasaki y la inmensa catástrofe que supondría, empiece a verse ahora como una posibilidad realista en los círculos militares. Annie Jacobsen (la misma periodista que reveló la Operación Paperclip, el programa de los servicios secretos que llevó científicos nazis a Estados Unidos) acaba de publicar un libro muy revelador de lo que acabo de escribir: *Nuclear War: A Scenario* (Dutton, 2024).

La escalada bélica está en pleno apogeo y eso es lo que me lleva a advertir a los jóvenes de que la Tercera Guerra Mundial está a la vuelta de la esquina. Dos indicadores justifican mi advertencia. Por un lado, se acaba de dar luz verde al uso de misiles y otro armamento, en gran parte suministrado por países de la OTAN, para atacar objetivos en territorio ruso. Esto significa convertir la guerra en una guerra entre Rusia y la OTAN, es decir, una guerra entre potencias nucleares. Por otra parte, el entonces Secretario General de la OTAN, Jens Stoltenberg, dijo en junio que la OTAN tenía 500.000 soldados disponibles en alta disponibilidad para la guerra en Ucrania¹. Además, varios países, entre ellos Estados Unidos, están tomando medidas para hacer obligatorio el servicio militar o para facilitar que los jóvenes decidan alistarse en las fuerzas armadas².

Retórica para promover la guerra

La retórica para promover la guerra pasa por varias fases. Los señores de la guerra siempre empiezan promoviendo la guerra en nombre de la preservación de la paz. Agravan las situaciones de conflicto, justificándolas como medidas para impedir que se extiendan. Adoptan medidas ofensivas mientras afirman que son defensivas. Esta retórica sirve para adormecer las conciencias de los activistas por la paz. Cuando este objetivo se consigue en gran medida, comienza una nueva fase: la demonización y persecución de quienes se mantienen firmes en la lucha por la paz. De repente son desacreditados como si estuvieran al servicio del enemigo, financiados por el enemigo, traidores a la causa patriótica del noble esfuerzo bélico para preservar la paz y la civilización occidental. Al descrédito le sigue la persecución activa. Por otra parte, los beneficios exponenciales de las empresas armamentísticas se saludan ahora como signos de la fortaleza de la economía, mientras que antes se les consideraba peyorativamente «los mercaderes de la muerte» o «los especuladores de la guerra».

En el caso de EEUU, el país que desde la Segunda Guerra Mundial más ha insistido en hacer residir su poder en la potencia militar, más que en la preparación para la guerra, asistimos a una política de guerra limitada pero permanente sustentada en cuatro pilares: las sucesivas derrotas en las guerras en las que han intervenido (Sudeste Asiático, y Oriente Medio) se transforman en victorias mediante una guerra de propaganda masiva; la prioridad del bienestar de las poblaciones se sustituye progresivamente por la prioridad de la seguridad nacional, que, por cierto, tiene tanto una dimensión exterior como interior (EEUU tiene el 25% de los prisioneros del mundo a pesar de tener sólo el 5% de la población mundial); los presupuestos militares crecen exponencialmente y nunca se cuestiona su crecimiento; por último, los procesos electorales se manipulan para que los promotores del militarismo ganen siempre las elecciones.

Los intereses detrás de la promoción de la guerra

La guerra está al servicio del capitalismo y del colonialismo de muchas formas. Entre las principales, podemos distinguir las empresas productoras de armas de guerra (la industria militar estadounidense controla el 45% del comercio mundial de armas y sus beneficios han aumentado exponencialmente con las guerras en Ucrania y en Gaza)³; el capital financiero (Ucrania es actualmente el tercer mayor deudor del FMI); el acceso a los recursos naturales (alrededor del 30% de los 33 millones de hectáreas de la rica tierra cultivable de Ucrania, considerada el granero de Europa, ya es propiedad de diez grandes empresas agroindustriales extranjeras)⁴.

Al tiempo que denunciarnos el genocidio de Gaza, no debemos olvidar el proyecto del Canal Ben Gurion, propuesto en los años sesenta y de nuevo en la agenda de los señores de la guerra, un canal alternativo al Canal de Suez y gestionado por Israel y sus aliados. Este canal uniría el golfo de Aqaba, en el mar Rojo, con el mar Mediterráneo. Más largo, pero con más capacidad que el Canal de Suez y también fuera del control egipcio (que en el pasado ha bloqueado repetidamente el paso de barcos hacia o desde Israel), este canal podría ser una alternativa a la nueva Ruta de la Seda de China. Inicialmente previsto para desembocar en el Mediterráneo en un puerto al norte de la Franja de Gaza, se ha especulado recientemente con que la limpieza étnica en curso podría, entre otras «ventajas» para Israel, despejar el terreno y acortar la longitud del canal, atravesando lo que hoy es la Franja de Gaza⁵.

Me dirijo a los jóvenes porque ellos serán la carne de cañón de la Tercera Guerra Mundial, por muy sofisticada que sea la alta tecnología, el uso de perros robot y la Inteligencia Artificial. Leyendo el diario de guerra de Curzio Malaparte, Kaputt, en el frente de Alemania Oriental y del Norte en la Segunda Guerra Mundial, una de las cosas que más me impactó fue la descripción de los exuberantes banquetes de los generales de Hitler y los políticos aliados, con los manjares más exóticos, los mejores vinos y las mujeres más elegantes, mientras en el frente los jóvenes alemanes y sus enemigos morían a millares, desertaban o enloquecían, vagaban por los bosques sin destino ni futuro o sólo esperaban una bala misericordiosa.

Para evitar el estallido de la Tercera Guerra Mundial y dar esperanza a quienes tienen miedo de ella, es necesario infundir miedo a quienes la promueven. El movimiento pacifista, ahora renovado por la lucha contra el genocidio de los palestinos en Gaza, es un signo de esperanza, pero no basta. La guerra es siempre el resultado de una manipulación masiva del miedo y de la creación de condiciones de vulnerabilidad, privación, precariedad y erosión de los derechos sociales que afectan a poblaciones cada vez más numerosas. Sobre todo, es el resultado de la fragmentación de las luchas que se resisten a todo esto. Cuanto mayor es la fragmentación, más invisibles se vuelven el poder y la dominación y mayor es el riesgo de que las víctimas se levanten contra otras víctimas aún más victimizadas, de que los condenados de la tierra luchen contra otros grupos aún más condenados de la tierra.

La articulación de las luchas sociales contra las tres principales dominaciones modernas –capitalismo, colonialismo y heteropatriarcado– es, por tanto, la condición necesaria para la reconstrucción de alternativas de paz, paz que esta vez exigen tanto los seres humanos como la naturaleza. La condición suficiente es que refundemos el conocimiento y las políticas educativas para que revelen lo que yo llamo la sociología de las ausencias,

el conjunto de alternativas anticapitalistas, anticolonialistas y antipatriarcales que proliferan en el mundo. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo sobre las alternativas. ©

Notas

1. <https://news.antiwar.com/2024/06/16/nato-500000-troops-on-high-readiness-for-war-with-russia/>
2. <https://www.antiwar.com/blog/2024/06/15/congress-moves-toward-stepped-up-registration-for-a-military-draft/>
3. <https://responsiblestatecraft.org/military-industrial-complex-ukraine-israel/>
4. <https://www.oaklandinstitute.org/sites/oaklandinstitute.org/files/takeover-ukraine-agricultural-land.pdf>
5. <https://www.newarab.com/news/what-israels-ben-gurion-canal-plan-and-why-gaza-matters>

Índice retrospectivo Educere - 2024

Fascículos Nos.: 89 (enero-abril) - 90 (mayo-agosto) - 91 (sept.-diciembre)

Educere, la revista venezolana de educación, producida y publicada por Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente PPAD-ULA de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes (ULA - Venezuela), cierra el Volumen No XXVIII del año 2024 publicando sesenta y nueve (69) documentos, de los cuales veintitrés (23) corresponden a la edición No 91 de septiembre – diciembre, 2024.

La Sección Índice Retrospectivo de Educere concluye esta edición ofreciendo a sus miles de miles de lectores la compilación de los artículos que dieron vida a los facsímiles No 89 (enero-abril), No 90 (mayo-agosto) y No 91 (sept. -diciembre) del Vol. No 28.

Un legado escritural narrado en 972 páginas por más de 150 autores, un ideario dirigido al magisterio venezolano e hispanoamericano para enriquecer su pensamiento didáctico, pedagógico y educacional. Sin duda, una cosecha importante de colaboraciones venidas del país y del mundo hispano-escritor que enorgullecen a Educere en su trajinar de más de veintisiete años apareciendo regularmente sin detén alguno a pesar de las dificultades que hoy padece la cultura del libro debido a la crisis que atraviesa la nación, la más fuerte de los últimos 125 años de historia patria.

Enhorabuena

Prof. Pedro Rivas
Director y editor



Año 28 / Fascículo 89 / Enero - Abril 2024

LA COTIDIANIDAD DE UNA PUBLICACIÓN UNIVERSITARIA Y UN CONFLICTO MEDIÁTICO PREBÉLICO EN NUESTRO TERRITORIO PATRIO ESEQUIBO CON LA REPUBLICA DE GUYANA

The daily life of a university population and a pre-war media conflict in our Essequibo homeland with the Republic of Guyana

Pedro José Rivas

Director y editor

LA INVESTIGACIÓN SOBRE IA EN CUATRO UNIVERSIDADES VENEZOLANAS

AI research in four Venezuelan universities

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹, Mixzaida Yelitza Peña Zerpa²

¹Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico. CIIDEA-UCAB. Caracas, República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA. Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales. Red de Investigadores en cine en América Latina. Caracas, República Bolivariana de Venezuela

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN UNA EPISTEMOLOGÍA SITUADA: ETNOGRAFÍA DEL TRABAJO SOCIAL EN ESMERALDAS (ECUADOR)

Educational innovation in a situated epistemology: ethnography of Social Work in Esmeraldas (Ecuador)

María del Carmen Sánchez-Miranda¹, Antonia Rodríguez-Martínez¹, Guadalupe Gómez-Abeledo², Ana María Cueto-Jiménez¹

¹Universidad de Jaén. Jaén - Provincia de Jaén. Comunidad Autónoma de Andalucía de España. ²Universidad Técnica "Luis Vargas Torres" de Esmeraldas. Esmeraldas - Provincia de Esmeraldas. Ecuador

ENTRE OBSTÁCULOS Y POSIBILIDADES, JAZMÍN SE CONVIERTE EN BUENA DOCENTE

Between obstacles and creates possibilities, Jazmin becomes a good teacher

Martha Leticia Guevara-Sangines¹, Margarita Rodríguez Gómez²

¹Universidad de Guanajuato. Campus Guanajuato. Cuerpo Académico de Comportamiento Organizacional. Guanajuato estado de Guanajuato. México.

²Escuela Normal Superior de Guanajuato. Secretaria de Educación de Guanajuato. Guanajuato estado de Guanajuato. México

MEDIDAS COERCITIVAS UNILATERALES EN VENEZUELA: PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA (2014-2021)

Unilateral coercive measures in Venezuela: Knowledge production in Latin American countries (2014-2021)

Olady Susana Agudelo Esteves

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Decanato de Postgrado y Educación Avanzada. Caracas, República Bolivariana de Venezuela

EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD, CONCIENCIA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA MIRADA UNIVERSITARIA

Education for sustainability, awareness and environmental education: a look from the university authorities

López González Wilmer Orlando, Flores Hinostriza Elizeth Mayrene, Hugo Fernando Encalada Segovia

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ciencias Experimentales, Carrera de Educación, Chuquipata, Azogues el Cañar, Ecuador

EL ARTE LOCAL COMO CONTENIDO EN LA ENSEÑANZA DEL EDUCADOR ARTÍSTICO

Local art as content in the teaching of the artistic educator

Alina Guerra Valdivia, Gledymis Fernández Pérez, Gustavo Josué López Ramírez

Universidad de Las Tunas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Las Tunas, Cuba

LA DIVERSIDAD INTERCULTURAL E INDÍGENA: UN DESAFÍO PARA EL DOCENTE

Intercultural and indigenous diversity: a challenge for the teacher

Alan Tonatiuh López Niño

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Oaxaca de Juárez, Oax., México

PORTAFOLIO DIGITAL PARA LA ACTUALIZACIÓN LOS PROFESIONALES DEL SECTOR SALUD EN TERAPIA TRANSFUSIONAL

Digital portfolio for the update of professionals the health sector in transfusion therapy

Bertha Unise Estupiñan Sua

Instituto Venezolano de los Seguros Sociales-Mérida. Banco de Sangre. Hospital "Sor Juana Inés de la Cruz". Mérida. Apoyo docente en el Área Transfusional del IAHULA. Doctoranda de la UPEL-Mérida. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

PERTINENCIA DEL MODELO DE FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA EN EL PSICOPEDAGOGO CUBANO

Relevance of the training model of the psychopedagogical counseling competence in the Cuban psychopedagogist

Yunier Guerra Borrego

Universidad de Las Tunas. Las Tunas, Provincia de Las Tunas Cuba

DIAGNÓSTICO DE LA PREPARACIÓN TÁCTICA DE LOS LUCHADORES JUVENILES DE LAS TUNAS

Diagnosis of the tactical preparation of the juvenile go-getters of Las Tunas

Benjamín Blas Thorfe Blanco¹, Osbiel Rodríguez Domínguez², Pedro Batista Santiesteban², Carlos Agustín Pupo Almira²

¹Universidad Las Tunas. Facultad de Cultura Física. Provincia: Las Tunas Cuba. ²Universidad Holguín. Facultad de Cultura Física. Departamento de Didáctica de Deporte. Provincia Holguín Cuba

CARACTERIZACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE Y SU BIODIVERSIDAD DESDE LA ESCUELA HACIA LA COMUNIDAD EN LA ZONA RURAL DEL COMPLEJO HIDROELÉCTRICO DEL PAUTE, ECUADOR

Characterization of the environment and its biodiversity from the school to the community in the rural area of the Paute hydroelectric complex, Ecuador

López González Wilmer Orlando, García Gallegos Klever Hernán, Arelys García Chávez, Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta, José Enrique Martínez Serra

Universidad Nacional de Educación (UNAE) Facultad de Ciencias Experimentales. Carrera de Educación. Chuquipata, Azogues, Ecuador.

PERCEPCIÓN ANTE EL PROCESO DE JUBILACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UAEMÉX PRÓXIMO A JUBILARSE

Perception of the retirement process of UAEMéx teachers close to retire

Mireya Salgado Gallegos¹, Juan Carlos Pérez Merlos¹, Edith Guadalupe Martínez Morales², Víctor Manuel Pineda Gutiérrez³, Panchí Vanegas, Virginia Pilar⁴, María Zamira Tapia Rodríguez⁵

Universidad Autónoma del Estado de México. ¹Facultad de Ingeniería. ²Facultad de Enfermería y Obstetricia. ³Facultad de Ciencias de la Conducta. ⁴Dirección de Educación Continua y Digital. ⁵Centro Universitario Amecameca. Toluca estado de México. México

ACCUSS COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR EL PROCESO DE ESCRITURA

ACCUSS as a strategy for developing the writing process

Arioly Omaira Contreras Linares

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

LA VIDA COTIDIANA COMO ESCENARIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA

Daily life as a scenario for the construction of global citizenship from geographical education

José Armando Santiago Rivera

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

LA CORRECCIÓN POSTURAL DE NIÑOS ASMÁTICOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA DESDE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA VIVENCIAL

Postural correction asthmatic children primary education from a living educational experience

Eusebio Reinel González Figueredo

Universidad de Las Tunas. Facultad de Cultura Física. Departamento de Ciencias Aplicada a la Cultura Física y el Deporte. Provincia Las Tunas. Cuba

CONSUMISMO Y MODERNIDAD. REFLEXIONES EN TORNO A LOS CONCEPTOS DE LIBERTAD, PROGRESO Y DESARROLLO

Consumerism and modernity. Rethinking the Concepts of Freedom, Progress and Development

Jorge Armand

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Centro de Investigaciones y Doctorado en Ciencias Humanas, HUMANIC. Mérida, edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

MODELO DIDÁCTICO FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA OBSTÉTRICA MEDIANTE LA RED ACADÉMICA COMO FORMA DE ORGANIZACIÓN

Didactic model training of obstetric competence in nursing through the academic network as a form of organization

Juana Lupe Muñoz Callol, Mildred Rebeca Blanco Gómez

Universidad de Las Tunas. Las Tunas, Provincia de Las Tunas - Cuba

LA HERENCIA ESPIRITUAL DE LOS ANDES: MÚSICA SACRA EN ECUADOR

The spiritual heritage of the Andes: Sacred music in Ecuador

Alen David Montilla Soto

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Maestría en Estudios Sociales y Culturales. Maestrante regular - 2023. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

SITUACIÓN CONTEXTUAL DE LA BIOÉTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CURRÍCULO

Contextual situation of bioethics and critical thinking in the curriculum

Edilma Velásquez Jordán^{1,2}, Farid Carmona Alvarado

¹Institución Educativa Distrital Rodolfo Llinás Riasco. Programa Todos a Aprender ²Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, departamento del Atlántico. República de Colombia

TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN JURÍDICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CONTABILIDAD Y FINANZAS

Trends in the legal education of accounting and finance students

Odiza Leyva Santiesteban¹, Belisario Cedeño García², Danilo Quiñones Reyna²

Universidad de Las Tunas. ¹Centros Universitarios Municipales. ¹Doctorado de Ciencias de la Educación. Las Tunas. Cuba



Año 28 / Fascículo 90 / Mayo - Agosto 2024

LA COTIDIANIDAD DE UNA PUBLICACIÓN UNIVERSITARIA Y UN CONFLICTO MEDIÁTICO PREBÉLICO EN NUESTRO TERRITORIO PATRIO ESEQUIBO CON LA REPUBLICA DE GUYANA

The daily life of a university population and a pre-war media conflict in our Essequibo homeland with the Republic of Guyana

Pedro José Rivas

Director y editor

LA INVESTIGACIÓN SOBRE IA EN CUATRO UNIVERSIDADES VENEZOLANAS

AI research in four Venezuelan universities

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹, Mixzaida Yelitza Peña Zerpa²

¹Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico. CIIDEA-UCAB. Caracas, República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA. Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales. Red de Investigadores en cine en América Latina. Caracas, República Bolivariana de Venezuela

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN UNA EPISTEMOLOGÍA SITUADA: ETNOGRAFÍA DEL TRABAJO SOCIAL EN ESMERALDAS (ECUADOR)

Educational innovation in a situated epistemology: ethnography of Social Work in Esmeraldas (Ecuador)

María del Carmen Sánchez-Miranda¹, Antonia Rodríguez-Martínez¹, Guadalupe Gómez-Abeledo², Ana María Cueto-Jiménez¹

¹Universidad de Jaén. Jaén - Provincia de Jaén. Comunidad Autónoma de Andalucía de España. ²Universidad Técnica "Luis Vargas Torres" de Esmeraldas. Esmeraldas - Provincia de Esmeraldas. Ecuador

ENTRE OBSTÁCULOS Y POSIBILIDADES, JAZMÍN SE CONVIERTE EN BUENA DOCENTE

Between obstacles and creates possibilities, Jazmin becomes a good teacher

Martha Leticia Guevara-Sangines¹, Margarita Rodríguez Gómez²

¹Universidad de Guanajuato. Campus Guanajuato. Cuerpo Académico de Comportamiento Organizacional. Guanajuato estado de Guanajuato. México.

²Escuela Normal Superior de Guanajuato. Secretaria de Educación de Guanajuato. Guanajuato estado de Guanajuato. México

MEDIDAS COERCITIVAS UNILATERALES EN VENEZUELA: PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA (2014-2021)

Unilateral coercive measures in Venezuela: Knowledge production in Latin American countries (2014-2021)

Olady Susana Agudelo Esteves

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Decanato de Postgrado y Educación Avanzada. Caracas, República Bolivariana de Venezuela

EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD, CONCIENCIA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA MIRADA UNIVERSITARIA

Education for sustainability, awareness and environmental education: a look from the university authorities

López González Wilmer Orlando, Flores Hinostroza Elizeth Mayrene, Hugo Fernando Encalada Segovia

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ciencias Experimentales, Carrera de Educación, Chuquipata, Azogues el Cañar, Ecuador

EL ARTE LOCAL COMO CONTENIDO EN LA ENSEÑANZA DEL EDUCADOR ARTÍSTICO

Local art as content in the teaching of the artistic educator

Alina Guerra Valdivia, Gledymis Fernández Pérez, Gustavo Josué López Ramírez

Universidad de Las Tunas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Las Tunas, Cuba

LA DIVERSIDAD INTERCULTURAL E INDÍGENA: UN DESAFÍO PARA EL DOCENTE

Intercultural and indigenous diversity: a challenge for the teacher

Alan Tonatiuh López Niño

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Oaxaca de Juárez, Oax., México

PORTAFOLIO DIGITAL PARA LA ACTUALIZACIÓN LOS PROFESIONALES DEL SECTOR SALUD EN TERAPIA TRANSFUSIONAL

Digital portfolio for the update of professionals the health sector in transfusion therapy

Bertha Unise Estupiñan Sua

Instituto Venezolano de los Seguros Sociales-Mérida. Banco de Sangre. Hospital "Sor Juana Inés de la Cruz". Mérida. Apoyo docente en el Área Transfusional del IAHULA. Doctoranda de la UPEL-Mérida. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

PERTINENCIA DEL MODELO DE FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA EN EL PSICOPEDAGOGO CUBANO

Relevance of the training model of the psychopedagogical counseling competence in the Cuban psychopedagogist

Yunier Guerra Borrego

Universidad de Las Tunas. Las Tunas, Provincia de Las Tunas Cuba

DIAGNÓSTICO DE LA PREPARACIÓN TÁCTICA DE LOS LUCHADORES JUVENILES DE LAS TUNAS

Diagnosis of the tactical preparation of the juvenile go-getters of Las Tunas

Benjamín Blas Thorfe Blanco¹, Osbiel Rodríguez Domínguez², Pedro Batista Santiesteban², Carlos Agustín

Pupo Almira²

¹Universidad Las Tunas. Facultad de Cultura Física. Provincia: Las Tunas Cuba. ²Universidad Holguín. Facultad de Cultura Física. Departamento de Didáctica de Deporte. Provincia Holguín Cuba

CARACTERIZACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE Y SU BIODIVERSIDAD DESDE LA ESCUELA HACIA LA COMUNIDAD EN LA ZONA RURAL DEL COMPLEJO HIDROELÉCTRICO DEL PAUTE, ECUADOR

Characterization of the environment and its biodiversity from the school to the community in the rural area of the Paute hydroelectric complex, Ecuador

López González Wilmer Orlando, García Gallegos Klever Hernán, Arelys García Chávez, Silvia Maribel

Sarmiento Berrezueta, José Enrique Martínez Serra

Universidad Nacional de Educación (UNAE) Facultad de Ciencias Experimentales. Carrera de Educación. Chuquipata, Azogues, Ecuador.

PERCEPCIÓN ANTE EL PROCESO DE JUBILACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UAEMÉX PRÓXIMO A JUBILARSE

Perception of the retirement process of UAEMéx teachers close to retire

Mireya Salgado Gallegos¹, Juan Carlos Pérez Merlos¹, Edith Guadalupe Martínez Morales², Víctor Manuel

Pineda Gutiérrez³, Panchí Vanegas, Virginia Pilar⁴, María Zamira Tapia Rodríguez⁵

Universidad Autónoma del Estado de México. ¹Facultad de Ingeniería. ²Facultad de Enfermería y Obstetricia. ³Facultad de Ciencias de la Conducta.

⁴Dirección de Educación Continua y Digital. ⁵Centro Universitario Amecameca. Toluca estado de México. México

ACCUSS COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR EL PROCESO DE ESCRITURA

ACCUSS as a strategy for developing the writing process

Arioly Omaira Contreras Linares

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

LA VIDA COTIDIANA COMO ESCENARIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA

Daily life as a scenario for the construction of global citizenship from geographical education

José Armando Santiago Rivera

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

LA CORRECCIÓN POSTURAL DE NIÑOS ASMÁTICOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA DESDE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA VIVENCIAL

Postural correction asthmatic children primary education from a living educational experience

Eusebio Reinel González Figueredo

Universidad de Las Tunas. Facultad de Cultura Física. Departamento de Ciencias Aplicada a la Cultura Física y el Deporte. Provincia Las Tunas. Cuba

CONSUMISMO Y MODERNIDAD. REFLEXIONES EN TORNO A LOS CONCEPTOS DE LIBERTAD, PROGRESO Y DESARROLLO

Consumerism and modernity. Rethinking the Concepts of Freedom, Progress and Development

Jorge Armand

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Centro de Investigaciones y Doctorado en Ciencias Humanas, HUMANIC. Mérida, edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

MODELO DIDÁCTICO FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA OBSTÉTRICA MEDIANTE LA RED ACADÉMICA COMO FORMA DE ORGANIZACIÓN

Didactic model training of obstetric competence in nursing through the academic network as a form of organization

Juana Lupe Muñoz Callol, Mildred Rebeca Blanco Gómez

Universidad de Las Tunas. Las Tunas, Provincia de Las Tunas - Cuba

LA HERENCIA ESPIRITUAL DE LOS ANDES: MÚSICA SACRA EN ECUADOR

The spiritual heritage of the Andes: Sacred music in Ecuador

Alen David Montilla Soto

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Maestría en Estudios Sociales y Culturales. Maestrante regular - 2023. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

SITUACIÓN CONTEXTUAL DE LA BIOÉTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CURRÍCULO

Contextual situation of bioethics and critical thinking in the curriculum

Edilma Velásquez Jordán^{1,2}, Farid Carmona Alvarado

¹Institución Educativa Distrital Rodolfo Llinás Riasco. Programa Todos a Aprender ²Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, departamento del Atlántico. República de Colombia

TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN JURÍDICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CONTABILIDAD Y FINANZAS

Trends in the legal education of accounting and finance students

Odiza Leyva Santiesteban¹, Belisario Cedeño García², Danilo Quiñones Reyna²

Universidad de Las Tunas. ¹Centros Universitarios Municipales. ¹Doctorado de Ciencias de la Educación. Las Tunas. Cuba



Año 28 / Fascículo 91 / Septiembre - Diciembre 2024

EDUCERE: LA BIBLIOTECA DE BOLSILLO DEL MAGISTERIO DE VENEZUELA Y DE AMÉRICA HISPANA

Educere: a new issue of the Venezuelan and Latin American teachers' pocket library

Pedro José Rivas

Director y editor

NARRATIVAS DEL LIENZO DE LA GUERRA EN LOS TRAZOS DE NIÑOS COLOMBIANOS

Narratives of the canvas of war in the strokes of Colombian children

Steve Fernando Pedraza Vargas¹, Edgar Armando Urrego Rodríguez², Aribel Contreras Suárez³

¹Universidad Santo Tomás. Facultad de Psicología. Bogotá-República de Colombia. ²Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Facultad Comunicación Audiovisual. Medellín Departamento de Antioquia. República de Colombia. ³Universidad Iberoamérica de México. Licenciatura en Negocios Globales y Enlace de Internacionalización. México D.C.-México

VIOLENCIA ESCOLAR, UN MÉTODO Y PROPUESTA CONCEPTUAL

School violence: a method and concept proposal

José Francisco Alanís Jiménez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuernavaca estado de Morelos. México

ESTRATEGIAS GERENCIALES UTILIZADAS POR LOS DIRECTIVOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MÉRIDA-VENEZUELA

Managerial strategies used by the principals on the educative institutions in Venezuela-Merida city

Lucy Enriqueta Quintero Alarcón

Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Sociología y Antropología. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

EL MÉTODO DEL AULA INVERTIDA, CLASE DE MATEMÁTICAS. PROPUESTA PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS

The flipped classroom method in the math class. A science's didactics proposal

Maximiano G. Millan Guevara

Unidad Educativa privada Colegio San Agustín. Coordinación de Investigación y Formación. Universidad Bolivariana de Venezuela. Doctorando en Educación. Ciudad Ojeda estado Zulia. República Bolivariana de Venezuela

LA ESCUELA VIVE DE ILUSIONES II

The school lives on illusions II

Eliseo Cruz Aguilar

Universidad Casandoo. Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas. Oaxaca de Juárez, Oax., México

LA VIGENCIA DE ARISTÓTELES EN LA EDUCACIÓN MEXICANA CONTEMPORÁNEA

The validity of Aristotle in contemporary mexican education

Jeannet Pérez Hernández

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. CSEIIO. Bachillerato Integral Comunitario No. 29 de Teotitlán del Valle. Oaxaca de Juárez, estado de Oaxaca - México

BREVE SEMBLANZA HISTÓRICA DEL SEMINARIO: "SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS" DE TRUJILLO-VENEZUELA

Brief historical review of the Seminary "Sagrado Corazón de Jesús de Trujillo - Venezuela

Pbro. Julio César León Valero

Rector del Seminario Arquidiocesano San Buenaventura de Mérida. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

UNA MIRADA SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL ISLAM

A glance of Islamic Education

María Antonieta Muhammad Mejía

Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Doctorado en Educación. Estudiante. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

EL MARXISMO: SU INFLUENCIA CONTEMPORÁNEA EN EL DERECHO Y LA EDUCACIÓN

Marxism: its contemporary influence on law and education

Martha Barrios Guzmán

Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas (IISH). Oaxaca de Juárez, Oax., México

DISCUSIONES FENOMENOLÓGICAS. KANT, HEGEL, COMTE, BUNGE, HUSSERL Y HEIDEGGER

The Impact of artificial intelligence on education: Advances, challenges and future perspectives

José Tadeo Morales Carrillo

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Seminario Arquidiocesano de Valencia "Nuestra Señora del Socorro". Valencia estado Carabobo. República Bolivariana de Venezuela

EMPRENDIMIENTO ENMARCADO EN LOS SIETE OBJETIVOS PARA ACELERAR EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

Entrepreneurship in the 7 Objectives to accelerate the Transformation Process

Marcel Alejandro Doubront

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Núcleo Ciudad Bolívar estado Bolívar. Universidad Latinoamericana y del Caribe. Anaco estado Anzoátegui. República Bolivariana de Venezuela

PREPARACIÓN DEL ESTUDIANTE DE MEDICINA PARA PREVENIR EL PIE DIABÉTICO EN PACIENTES CON FACTORES DE RIESGO, DESDE LA ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD. SUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Medical student preparation to prevent the diabetic foot in patient with factors of risk, from the primary attention of health.

Their theoretical foundations

José Luis Solís Licea¹, Hernán Fera Avila², Lissett Ponce de León Norniella¹

¹Hospital General Docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Universidad de Ciencias Médicas. Las Tunas, Cuba. ²Universidad de Las Tunas. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía. Provincia de Las Tunas - Cuba

REPOSICIONAMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA CUBANA, UNA NECESIDAD INAPLAZABLE

Repositioning of the school organization in the Cuban primary school, a need that cannot be postponed

Yudannys Cano Merino¹, Jorge Luis Reyes Izaguirre²

¹Universidad de Holguín. Doctoranda del Programa Gestión Organizacional. Provincia de Holguín. ²Dirección General de Educación Provincial. Provincia de Las Tunas-Cuba. ³Subdirección. Provincia de Las Tunas-Cuba

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DE LOS GERENTES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Emotional intelligence in the transformational leadership of managers of higher education institutions

David Tawary Hernández Contreras

Liceo los Angeles, Palmira. Departamento del Valle del Cauca. Colombia. Doctorando de la Universidad Pedagógica Libertador. Mérida estado de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LA DECADENCIA Y EL SILENCIO UNIVERSITARIOS. CAUSAS Y SOLUCIONES

University decadence and silence. Causes and solutions

Roberto Rondón Morales

Grupo Miradas Múltiples. Universidad de los Andes. Facultad de Medicina. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

UNA COMUNICACIÓN NO RACIALIZADA COMO URGENCIA EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Non-racialized communication as an urgency in the training of university students

Sarais Díaz Pérez, Clara de los Angeles Guzmán Góngora, Yudenia Arias David

Universidad de Las Tunas. Departamento de Filosofía-Historia. Departamento de Filosofía. Provincia de Las Tunas, Cuba

ACCIONES METODOLÓGICAS PARA INTEGRAR LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITALES AL PROCESO FORMATIVO EN EL BACHILLERATO CUBANO

Methodological actions to integrate digital technological resources to the formative process in the Cuban baccalaureate

Guillermo Machado Martínez, Amaury del Río Boullón, Yisel Bárzaga Martínez, Yamila Silva del Rosario

Instituto Preuniversitario. Vocacional de Ciencias Exactas. Luis Urquiza Jorge. Departamento de Ciencias Exactas. Provincia de Las Tunas, Cuba

CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-FAMILIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

Pedagogical conception of the university-families relationship in the training of Pedagogy-Psychology professionals

Yuniela Comendador González, Lourdes Teresa Santiesteban Cecilio

Universidad de Las Tunas. Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía-Psicología. Provincia Las Tunas. Cuba

LAS NEUROCIENCIAS Y LA EDUCACIÓN. FUSIÓN DE DOS DISCURSOS EN UN PROPÓSITO, EL APRENDIZAJE. ENTREVISTA AL DR. RAFAEL ORLANDO LABRADOR PÉREZ

Neurosciences and Education. Fusion of two discourses into one purpose: the learning. Interview with Dr. Rafael Orlando Labrador Pérez

Rafael Orlando Labrador Pérez, Gusmary del Carmen Méndez Chacón (Entrevistadora)

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

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA: DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA AL CURRÍCULO OCULTO DEL PAÍS

The crisis of Venezuelan education. From the Basic Education curriculum to the country's hidden curriculum

Pedro José Rivas

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

RAZONES POLÍTICAS PARA RECHAZAR UNA DECISIÓN JUDICIAL SOBRE LAS ELECCIONES UNIVERSITARIAS

Political reasons to reject a judicial decision on university elections. ULA - Venezuela

Grupo Miradas Múltiples

Universidad de los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

CARTA ABIERTA A LOS JÓVENES SOBRE LA TERCERA GUERRA MUNDIAL

Open letter to young people about the Third World War

Boaventura de Sousa Santos

Facultad de Economía de la Universidad de Coímbra (Portugal) Universidad de Wisconsin-Madison (EE.UU.)

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.

FONDO DE CONTRIBUCIONES VOLUNTARIAS



El Fondo es una iniciativa privada sin fines de lucro encargado de solicitar y administrar donaciones de articulistas, lectores, instituciones públicas y privadas, y amigos allegados a Educere que tengan disposición de hacer llegar contribuciones voluntarias o equipos que fueren necesarios. Educere no cobra por la publicación de artículos. Los ingresos costearán el trabajo de edición y producción de sus fascículos y los gastos del mantenimiento técnico y logístico de equipos y dispositivos electrónicos del trabajo diario.



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.



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.



Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos, previo envío al arbitraje



Nº 91/ Septiembre-Diciembre 2024 / Abril, 2023

Preliminares

Los requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje aparecieron publicados por vez primera en la edición de Educere No 85 (mayo-sept.2022) y se revisaron para pre-evaluar las ediciones No 88 (sept-dic/2023) y No 89 (enero-abril/2024). En consecuencia, aplicarán para todos los artículos que solicitaron su admisión a partir del 01 de mayo de 2023.

Todo artículo enviado a Educere para su evaluación y publicación debe ser revisado previamente por el director editor, editor asistente o consejo de redacción. Esta fase preliminar se rige por las normas técnico-administrativas que seguidamente se indican. Su incumplimiento impedirá la remisión del manuscrito al arbitraje de rigor, en consecuencia, se devolverá al autor(es) para su corrección y ajustes. Una vez hechas las adecuaciones entrará al banco de artículos para su arbitraje de ley, si el fallo es aprobatorio, se colocará en la edición correspondiente, no siempre coincidente con el fascículo inmediato al número publicado en la red.

Estas pautas se desprenden de las Normas para los Colaboradores y responden a las exigencias de los índices y repositorios electrónicos donde la revista Educere está virtualmente alojada.

Este documento exige a los escritores el cumplimiento de ciertas pautas de cumplimiento obligatorio que ayudarán a facilitar la tramitación regular de los artículos y hacer más expedito y eficiente el proceso de revisión preliminar de los mismos. Así mismo, impedirán la incorporación de artículos con defectos y omisiones que no son de observancia por los árbitros, en virtud de no ser de sus competencias.

Buena parte del problema que tienen los artículos se explica porque los autores –en general– no leen las normas de las revistas para las que desean escribir y ello se traduce en un trabajo administrativo adicional e innecesario de chequeos y ajustes para el director y el Consejo editorial. Estas prescripciones tratan de evitar o minimizar sus consecuencias.

Estas consideraciones son de orden formal, administrativo y ético y, en modo alguno, se vincula con el contenido del artículo que es materia exclusiva del arbitraje.

Normas de obligatorio cumplimiento para la admisión del manuscrito

Solicitud formal y declaración de ética editorial

1. Todo artículo debe acompañar una solicitud formal de publicación el cual se dirigirá al director y Consejo Editorial de la revista: revista.venezolana.educere@gmail.com con copia al editor.educere@gmail.com. Igualmente debe enviarse por razones de seguridad al correo personal del director editor, para la fecha, Prof. Pedro Rivas: rivaspj12@gmail.com. Esta comunicación debe estar suscrita por el autor o los autores con sus firmas electrónicas, en virtud de que todos los que suscriben el envío son corresponsables del corpus del artículo

La insistencia en enviar estas copias es garantizar que el envío del manuscrito llegue a la revista.

Bioética de Educere

En el oficio en cuestión el autor o autores deben señalar que asumen responsablemente las cuatro (4) declaraciones de ética editorial de Educere, sin las cuales el artículo no se recibirá ni procesará editorialmente. Si un artículo publicado en línea llegare a comprobarse fue objeto de una transgresión ética, el mismo se retirará del Repositorio Institucional y el autor no podrá escribir más en Educere. Es ta sanción ética se hará de conocimiento de la institución educativa donde el profesor trasgresor está adscrito.

El autor o autores admiten que el artículo enviado:

- a. Acepta-n la normativa que rige la cultura editorial de Educere.
- b. Afirma-n que es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrado en otra publicación.
- c. Expresa-n que no ha sido diseñado por intermediario alguno ajeno a sus creadores ni han intervenido en su elaboración gestores editoriales profesionales que actúan en el mercado del libro que trafican con manuscritos para autores inescrupulosos.
- d. Finalmente, aseguran que no ha sido procesado por “funciones cognitivas de una maquina” que imita a un ser humano y que sus contenidos no son el resultado de “*percibir*”, “*razonar*”, “*aprender*” y “*resolver problemas*” por vía de la **Inteligencia Artificial**. En síntesis, se trata de que la elaboración intelectual del manuscrito esté restringido a la *Inteligencia Humana*, lo cual no niega el uso de herramientas tecnológicas que den soporte a la creatividad e imaginación del homo sapiens sapiens .

Título del artículo

2. El título del artículo debe ser corto y preciso. Si desea reducirlo puede utilizar un subtítulo y *no usar más de 15 palabras*.

Resumen y palabras clave

3. El resumen se elabora en un máximo de diez (10) líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o de cien (100) palabras aproximadamente.
4. Las palabras clave deben ser pertinentes con la esencia del trabajo, redactadas de forma precisa en número de cinco o seis. Las palabras clave sirven de indicadores para facilitar la ubicación del artículo en los motores de búsqueda electrónica

Traducción al inglés

5. Las tres consideraciones 3, 4 y 5 serán traducidas al inglés (título, resumen y palabras clave). La traducción la hará un profesional o experto en la materia buscado por el autor En consecuencia, no se admitirán artículos cuyas traducciones hayan sido procesadas por “*traductores electrónicos*”.

Reseña autoral

6. El autor debe incorporar una reseña académica actualizada en diez líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o cien (100) palabras aproximadamente.
7. Cada autor debe indicar las referencias de identidad personal y académica solicitadas para su conversión en los metadatos identificarán la portadilla del artículo o sección de créditos del manuscrito. Los Repositorios Institucionales donde Educere está digitalmente alojada requieren esta información para su presentación editorial en la red.

El código Orcid

8. El código Orcid del autor es una condición fundamental que debe ser enviado. Si el autor no está registrado debe hacer su solicitud a través de la siguiente dirección: <https://orcid.org/> El proceso para suministrar los datos es muy sencillo y rápido. El siguiente código es un ejemplo ilustrativo: <https://orcid.org/0000-0002-9838-684X>

Los metadatos

Los metadatos del autor son los siguientes

9. Los nombres(s) y apellido(s) completo(s) del autor o autores si los tienen. La institución donde labora(n) (si fuera el caso). Ejemplo: Universidad de Los Andes de Mérida o Universidad Católica de Santiago de Chile y la instancia académica de adscripción (si fuera el caso). Ejemplo: Facultad, Escuela, Instituto, Centro, Programa, Laboratorio, Postgrado, etc., identificando el estado federal, departamento o provincia y país. Sea otro caso, si el autor/a labora en un establecimiento escolar tal como una escuela, colegio o liceo, debe identificar sus datos completos y la ciudad de ubicación, identificando el estado federal, departamento o provincia y país. El código Orcid. El teléfono móvil de contacto indicando el código del país, ejemplo: + (58) 414 7466057.

Los cuadros, diagramas, tablas y figuras

10. Los cuadros, diagramas, tablas y figuras deben presentar en la parte superior el número correspondiente el título correspondiente. En la parte inferior se identifica la fuente donde se extrajo el contenido y la forma indicada en el cuadro, diagrama, tabla o figura.

Si el diseño es de autoría individual o colaborativa se indicará identificando la autoría correspondiente, para lo cual se señalará nombrando el o los autores con sus apellidos referenciando el año. Sea el siguiente caso:

Fuente: Elaborado por Juan Armas, Marina Delgado y María Torres (2021)

Si la fuente es ajena al autor, se indicará su origen.

Fuente: Tomado de Fernando Buen Abad en Semiótica de la Semiótica (2020)

Las Notas

11. Los comentarios o notas referenciales se enumeran de manera continua en una sección identificada como **Notas**, ubicada al finalizar el contenido del manuscrito. No se admiten aclaratorias o referencias autorales o bibliográficas al pie de la página.

La bibliografía

12. Se “recomienda” que la bibliografía indique - de ser posible - los nombres y apellidos completos de los autores referenciados. Ejemplo: Romero Pérez, Ana María (2009).

El propósito de tal sugerencia pretende que el autor no pierda su identidad y tenga visibilidad y discriminación frente a otros nombres parecidos. Las normas internacionales reducen la identidad de los autores a siglas.

13. En la bibliografía si un (1) autor está referido en más de un título, éste se citará repitiendo sus apellidos y nombres, tantas veces como referencias haya. Sea el ejemplo:

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2002). *Didáctica, pedagogía y saber...*

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2005). *Pedagogía, educabilidad y formación.*

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2017). *La educación, el vacío y la frivolidad.*

Revisión minuciosa del manuscrito antes del envío

14. Desde hace tiempo por razones financieras, Educere no cuenta con revisores privados de los manuscritos ni traductores-revisores del idioma inglés. En tal sentido, se agradece que el artículo antes de su envío haya sido debidamente revisado en su ortografía y redacción y se encuentre limpio de todo ruido escritural. Es fundamental que el autor cuente con un lector externo que revise el texto antes de su envío.
15. Un artículo escrito indebidamente en su contenido y forma no será admitido en su revisión preliminar y, por tanto, no será enviado al arbitraje correspondiente.

Leer las Normas para los colaboradores de Educere

16. Es necesario que el autor revise con atención las Normas para los Colaboradores de Educere que rigen, entre otros aspectos, la escritura de todo artículo que llega para su estudio y edición.

Sobre alguna irregularidad que contravenga la ética editorial de Educere

1. En caso que un autor o autores haya-n violado las disposiciones indicadas en el numeral 2 sobre su responsabilidad ética, le será negado publicar en Educere durante los próximos cinco años. El director de Educere notificará a la institución de adscripción sobre las irregularidades comprobadas.
2. El autor o autores gozarán del derecho de la defensa y a la descarga de las contrapruebas.

Por el Comité Editorial de Educere

Dr. Pedro Rivas

Director-editor

Teléfono de contacto: +58 414 74 66055

@ Correo personal: rivaspj12@gmail.com



Normas para los Colaboradores

Educere

Nº 91 / Septiembre-Diciembre 2024 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

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) apegarse 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.
- **Brevidad:** 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:

- a. **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.
- b. **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.
- c. **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:

- a. **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.
- b. **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.
- c. **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.
- d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- e. **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.
- f. **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 tendiente 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

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.

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:

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.

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

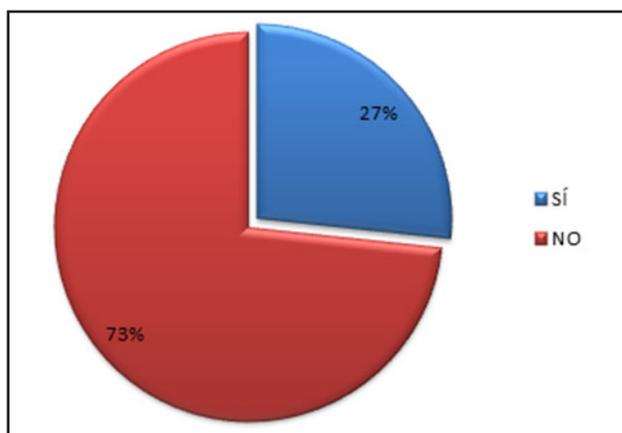
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

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:

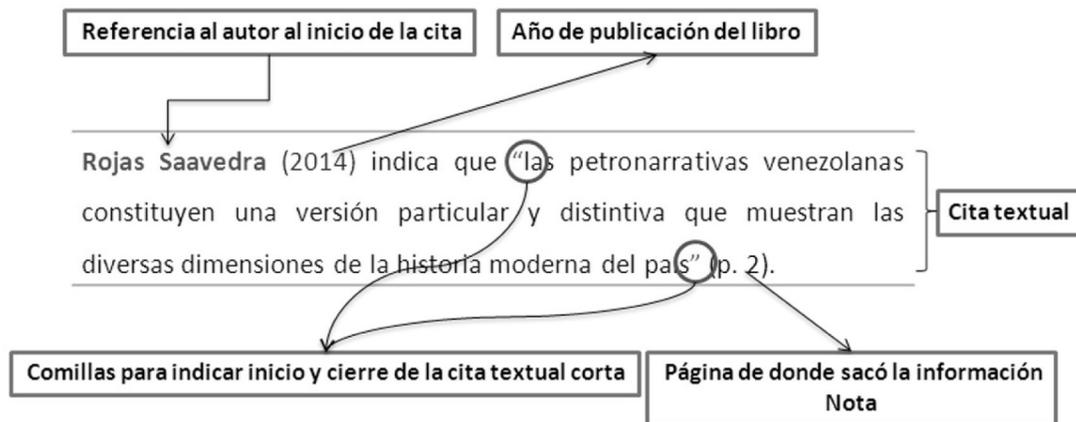
Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

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 sí 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*

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).



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:

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

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:

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))

Curriculum 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 reimpresso 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.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.



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.

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 [### Compilador\(es\)](http://www.Ministerio de la Protección Social. (1994). Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta. Recuperado de http://www.</p>
</div>
<div data-bbox=)

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 Universidad de 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

Nº 91 / Septiembre-Diciembre 2024 / 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 researchers. 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 Trásvase 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 Trásvase 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 PPAD, 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 or 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:

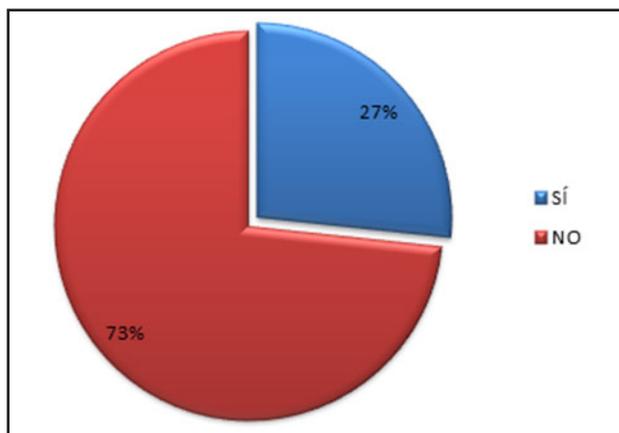


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

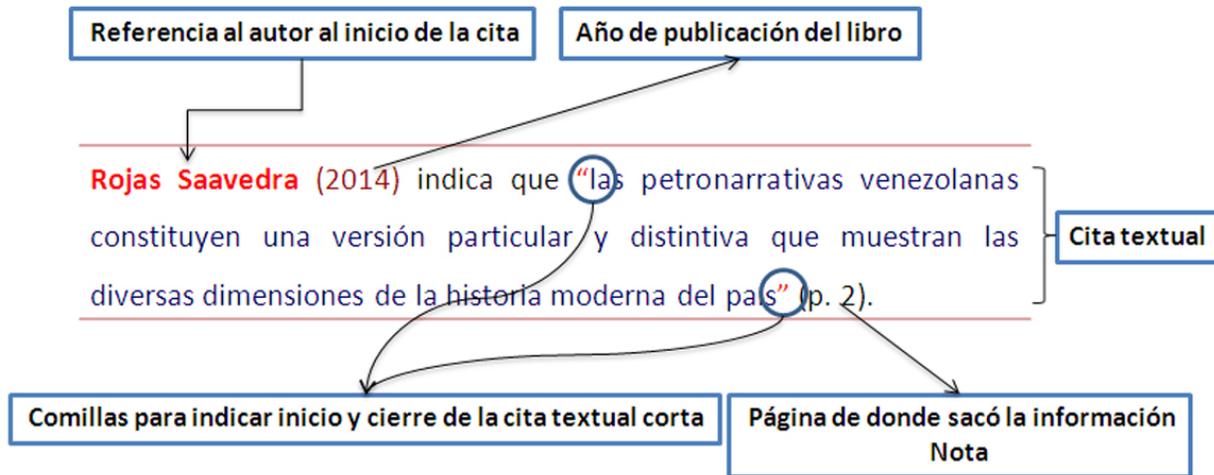
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual 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:

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 enraza 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

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 entirely 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

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.

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](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 Information 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.



Nº 91 / Septiembre-Diciembre 2024 / 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 Tránsito 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 conterà 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 substituíam 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 e o autor não realizará os ajustes pertinentes.



Normas para los Árbitros

Educere

Nº 91 / Septiembre-Diciembre 2024 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

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 ilación 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.

Año 28
Nro. 91
Septiembre
Diciembre
2024

educere

La Revista Venezolana de Educación

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

C O N T E N I D O

1. Narrativas del lienzo de la guerra en los trazos de niños colombianos
2. Violencia escolar, un método y propuesta conceptual
3. Estrategias gerenciales utilizadas por los directivos en las instituciones educativas de la ciudad de Mérida
4. El método del aula invertida, clase de matemáticas. Propuesta para la didáctica de las ciencias
5. La escuela vive de ilusiones II
6. La vigencia de Aristóteles en la educación mexicana contemporánea
7. Breve semblanza reseña histórica del Seminario: "Sagrado Corazón de Jesús" de Trujillo-Venezuela
8. Una mirada sobre la Educación en el Islam
9. El marxismo: su influencia contemporánea en el derecho y la educación
10. Discusiones fenomenológicas. Kant, Hegel, Comte, Bunge, Husserl y Heidegger
11. Emprendimiento enmarcado en los siete objetivos para acelerar el proceso de transformación
12. Preparación del estudiante de Medicina para prevenir el pie diabético en pacientes con factores de riesgo, desde la atención primaria de salud. Sus Fundamentos teóricos
13. Reposicionamiento de la organización escolar en la escuela primaria cubana, una necesidad inaplazable
14. La inteligencia emocional en el liderazgo transformacional de los gerentes de instituciones de educación superior
15. La decadencia y el silencio universitarios. Causas y soluciones
16. Una comunicación no racializada como urgencia en la formación del estudiante universitario
17. Acciones metodológicas para integrar los recursos tecnológicos digitales al proceso formativo en el bachillerato cubano
18. Concepción pedagógica de la relación universidad-familias en la formación de profesionales de Pedagogía-Psicología
19. Las neurociencias y la educación. Fusión de dos discursos en un propósito, el aprendizaje. Entrevista al
20. La crisis de la educación venezolana: del currículo de la Educación Básica al currículo oculto del país
21. Razones políticas para rechazar una decisión judicial sobre las elecciones universitarias
22. Carta abierta a los jóvenes sobre la Tercera Guerra Mundial
23. Índice retrospectivo Educere - año 2024



educere.revistaeducacion



@EducereRevista



@revista.educere

Este número 91 de la Revista EDUCERE
se terminó de diagramar y preparar para ser
publicada en su edición digital en RI SaberUla
el 05 de Septiembre de 2024

