



ula
Educación
DOCTORADO



Depósito Legal
ME2023000245

PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN

Revista del doctorado

Vol. 1 - No. 1 / Enero - Junio 2024

http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion



*Quien come del fruto del conocimiento
siempre será expulsado de algún paraíso.*

Melania Klein



PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN
Revista del doctorado

Enero - Junio 2024

Año 1 / Número 1
Mérida - Venezuela

http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion

Dependencia de adscripción

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación

Programa de Postgrado
y Doctorado en Educación
Subprograma Editorial
Mérida edo. Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Autoridades Universitarias

Mario Bonucci

Rector

Patricia Rosenzweig
Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren
Vicerrector Administrativo

José Andérez
Secretario

Autoridades de la Facultad de Humanidades y Educación

Mery López de Cordero
Decana

Fabiola Guerrero
Directora de la Escuela de Educación

Autoridades del Programa del Doctorado en educación

Alix Madrid
Coordinadora del Doctorado en Educación

Pedro Rivas

Consejero

Lidia Ruiz

Consejera

Wilberth Suescun

Consejero

Emilia Márquez

Consejera

Mery López

Consejera

Horalsy Beatriz Albornoz

Secretaria

Estructura organizativa

Editor Jefe

Pedro Rivas.
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela
rivaspj12@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>

Editora Adjunta

Lidia Ruiz.
Núcleo Universitario Rafael Rangel de Trujillo
Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela
florstitaer@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7760-4726>

Comité Editorial

Armando Zambrano
Pedagogo y escritor.
Cali, Colombia
azambranoale@gmail.com
<https://0000- orcid.org/0000-0003-3184-7979>

Melva Márquez
Escuela de Idiomas Modernos
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
melva.marquez@gmail.com
<https://0000- orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Wilberth Suescun
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela
wilberthsg3120@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9925-4462>

Rubén Belandria
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela
rubendpdula@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2814-4423>

Wilmer Orlando López González
Universidad Nacional de Educación
Ecuador
wilmer.lopez@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

Armando Santiago
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira
"Pedro Rincón Gutiérrez".
República Bolivariana de Venezuela.
jasantiar@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

Pascual Mora García
Universidad de Cundinamarca.
República de Colombia
pascualmoraster@gmail.com
<https://0000- orcid.org/0000-0002-5354-6808>

Eliseo Cruz Aguilar
Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas
Oaxaca, México.
ecruz@isociales.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1643-1476>

COMITÉ DE ARBITRAJE Árbitros institucionales

Elsy Urdaneta

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela.
elsy.urdaneta.d@gmail.com

Rubén Belandria

Escuela de Educación
Universidad de Los Andes.
rubendpdula@gmail.com

Nancy Santana

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
santanannancy241@gmail.com

Aníbal Ramón León Salazar

Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
aleonsalorro@gmail.com

Oscar Morales

Facultad de Odontología
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
geode.ula@gmail.com

Rubiela Aguirre

Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
rubielaaguirreder@gmail.com

Lino Meneses

Museo Antropológico Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela.
imeneses@ula.ve

Lilíán Angulo

Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
liliannayiveangulo@gmail.com

Pino Pascucci

Facultad de Odontología.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
pino7p@gmail.com

Beatriz Coronado

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
becoronado3@hotmail.com

Pedro Rivas

Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
rivaspj12@gmail.com

Amado Moreno

Escuela de Historia.
Universidad de Los Andes. Mérida
República Bolivariana de Venezuela.
amadoula@hotmail.com

Mary Sol Grisolia

Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
marysolgris@gmail.com

Ruth Puente

Facultad de Ciencias Forestales
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
ruthnoempuente19@gmail.com

Mercedes Colmenares

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
mercecolpe@gmail.com

Fabiola De Navia Guerrero-Gamarra

Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
fabioladenavia@gmail.com

Leonor Alonso

Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
leonoralonso@cantv.net

Mercedes Colmenares

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
mercecolpe@gmail.com

Elizabeth Marrero

Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
belymarr23@gmail.com

Melva Márquez

Escuela de Idiomas Modernos
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
melva.marquez@gmail.com

Don Rodrigo Martínez

Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
doncreator@gmail.com

Beatriz Sandia

Facultad de Ingeniería.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
@gmail.com

Marianela Reinosa

Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
marianelareinosa@gmail.com

Árbitros nacionales

Aurora Lacueva
Universidad Central de Venezuela
Caracas, República Bolivariana de Venezuela
aurora.lacueva@gmail.com

Rosario Ramírez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Rubio.
República Bolivariana de Venezuela.
roharasa@gmail.com

Lizabel Rubiano

Universidad de Carabobo.
República Bolivariana de Venezuela
rubianoediciones@gmail.com

Diego Rojas

Universidad Experimental de Guayana.
República Bolivariana de Venezuela.
rojosajmad@gmail.com

Ángel Antúnez

Universidad Politécnica Territorial de Mérida.
República Bolivariana de Venezuela.
Angel.antunezp@gmail.com

Fredy González

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Maracay, República Bolivariana de Venezuela
fredygonzalez@hotmail.com

José Ramón Díaz

Universidad Audiovisual de Venezuela. Caracas.
República Bolivariana de Venezuela.
joserdiazp@gmail.com

Enero - Junio 2024

Año 1/ Número 1
Mérida - Venezuela

http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion

Myriam Anzola

Universidad Nacional Experimental
"Simón Rodríguez".
República Bolivariana de Venezuela
myriamanzola8@gmail.com

Rosa María Tovar

Universidad de Carabobo.
República Bolivariana de Venezuela
culturafluc@gmail.com

Nacarid Rodríguez

Universidad Central de Venezuela
Caracas, República Bolivariana de Venezuela
nacaridrodr@gmail.com

Nay Valero

Universidad Nacional Experimental de Guayana.
Sede Ciudad Guayana.
República Bolivariana de Venezuela
nayvaleroa@gmail.com

Aura Balbi

Universidad Católica "Andrés Bello".
Sede Ciudad Guayana.
República Bolivariana de Venezuela
aurabalbips@gmail.com

Oswaldo Martínez Padrón

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Maracay, República Bolivariana de Venezuela
onmadail@gmail.com

Yessenia Centeno

Universidad Bicentenario de Aragua.
Sede principal San Joaquín de Turmero, Aragua
Sede Ciudad Guayana.
profesorayesseniacenteno@gmail.com

Pascual Mora García

Universidad de Cundinamarca.
República de Colombia
pascualmoraster@gmail.com

Árbitros internacionales

Liliana del Bastó

Universidad del Tolima
Ibagué
Colombia
lilianadelbasto@gmail.com

Nora Zoila Lanfri

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
nlamfri@ffyh.unc.edu.ar

Wilmer Orlando López González
Universidad Nacional de Educación
Ecuador
wilmer.lopez@unae.edu.ec

Pascual Mora García

Universidad de Cundinamarca.
República de Colombia
pascualmoraster@gmail.com

Amândio Jamba Pedro da Fonseca

Instituto Superior Politécnico do Bié.
Angola.
amandiojamba@gmail.com

Israel Acosta

Universidad de Las Tunas.
Cuba.
israelacosta2203.az@gmail.com

Marisela Colín Rodea

Universidad Nacional Autónoma de México
México.
marisela.colin@enallt.unam.mx

Martha Ardiles

Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Provincial de Córdoba
Córdoba, Argentina
mardiles52@gmail.com

Stella Serrano de Moreno

Universidad de Cuenca.
Ecuador
Stelaser25@gmail.com

Alejandro Ochoa

Universidad de Austral de Chile.
Sede Puerto Mont. Chile
dioseses@gmail.com

Jorge Larrosa

Universidad de Barcelona
Cataluña, España
jlarrrosa@ub.edu

Sergio González

Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México
gonzalezlop.sergio@gmail.com

Adolfo Perinat

Universidad de Barcelona
Cataluña, España
adolfoperinat@gmail.com

María Mercedes Suárez De La Torre

Universidad Autónoma de Manizales
Manizales, Colombia
mercedessuarez@autonoma.edu.co

Antoni Nomdedeu Rull

Universidad Rovira i Virgili
Tarragona, España
antonio.nomdedeu@urv.cat

Consejo de Redacción y/o Asesor

Emilia Márquez

Escuela de Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
emipau1512@gmail.com

Alix Madrid

Escuela de Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
alixmadrid@gmail.com

Cecilia Cuesta

Escuela de Letras.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
cecibon@gmail.com

Maen Puerta

Instituto de Investigaciones Literarias
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
maenpuerta@gmail.com

Lidia Ruiz

Núcleo Universitario de Trujillo
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
florstitaer@gmail.com

Mery López

Escuela de Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
mmldmc@gmail.com

Consejo Honorario

Aníbal León

Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.

Humberto Ruiz

Universidad de Los Andes, Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Begoña Tellería

Universidad de Los Andes, Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Leonor Alonso

Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela

Stella Serrano de Moreno

Universidad de Los Andes, Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela

Rubiela Aguirre

Universidad de Los Andes, Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Marlene Castro

Universidad de Los Andes, Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Roberto Donoso

Universidad de Los Andes, Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.



PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN
Revista del doctorado

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY

Depósito Legal: **ME2023000245**

Depósito Legal: «Revista Electrónica

Pensamiento y Praxis de la Educación es una publicación científica, arbitrada, indizada, de frecuencia semestral, especializada en el área de las ciencias humanísticas

La revista **Pensamiento y Praxis de la Educación** asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el Comité de Ética en Publicaciones Científicas (COPE). Igualmente todos los trabajos están sometidos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

La reproducción y citación del material contenido en esta revista debe cumplir con la respectiva mención de fuente.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito.

La revista **Pensamiento y Praxis de la Educación**, posee acreditación del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes, Universidad de Los Andes-Venezuela (CDCHTA-ULA).

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo licencia **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Por tanto, el envío, el procesamiento y la publicación de artículos en la revista son totalmente gratuitos. Es una publicación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (ULA, Mérida, Venezuela).

Se puede consultar, en acceso abierto, a través de su sitio Web institucional: http://erevistas.saber.ula.ve/Pensamiento_Praxis_Educacion.

Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Edif. D. Planta Baja. Sector La Liria. Mérida edo, Mérida. República Bolivariana de Venezuela.

Edición Electrónica

Diseño y Diagramación

Carlos Valero / +58 414 7489035
mid548rl@gmail.com

Diseño e Ilustración Portada

Carlos Valero / +58 414 7489035
mid548rl@gmail.com



Perfil de la Publicación Periódica

PERFIL INSTITUCIONAL

Pensamiento y praxis de la educación es una publicación auspiciada y producida por el Programa de Doctorado en Educación. Este postgrado está adscrito a la Escuela de Educación que funciona en el marco académico de una facultad universitaria, cuyos estudios y prácticas son de naturaleza humanística y educacional.

De igual manera, la concepción académica de orden político que inspira esta publicación se gesta en el espíritu de una Facultad de Humanidades y Educación que es bastión conceptual de la Universidad de Los Andes, una institución autónoma nacida para decidir su presente y devenir académico. Hoy, en medio de una crisis inédita en la historia patria que sacude el piso de la sociedad y compromete su futuro, la universidad auténtica debe insurgir de sus cenizas como el Ave Fénix para desarrollar “la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores fundamentales del hombre” (LEU.Art.1) que el país le requieren en medio de la complejidad de los nuevos tiempos de la República Bolivariana de Venezuela y de las necesidades de la sociedad.

La corriente democrática e institucional de **Pensamiento y praxis de la educación** se asume como bastión para defender la autonomía universitaria en los múltiples contextos del pensar con libertad, el actuar con independencia del poder institucional, gubernamental y no gubernamental, cualesquiera que sean sus doctrinas y orientaciones. Por tanto, los principios de la libertad de enseñanza, expresión y de conciencia se consideran vectores medulares.

EN CONTEXTO DE AMENAZAS Y RETOS

NACE LA REVISTA *PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN*

Por su parte, la razón ontogenética e identitaria de la revista se encuentra en el carácter de sus estudios universitarios de postgrado y su esencia está definida en el documento: *El árbol académico del Doctorado en Educación: una metáfora didáctica para clarificar los fundamentos conceptuales y teóricos de los estudios doctorales* (2021).

Esta referencia innovadora priva los estudios, las concepciones y sus enfoques, las prácticas académicas, las investigaciones y la formación doctoral de sus estudiantes, así como la orientación de la actividad docente. En consecuencia, la revista será un medio de comunicación universitario para expresar la doctrina académica, los fines y los valores universitarios que definen la existencia institucional del Doctorado en Educación.

En consecuencia, **Pensamiento y praxis de la educación** se concibe como una publicación distinguida por el carácter humanístico que da sentido a la educación y a los múltiples contextos que la significan. Esta mirada abordará al sujeto educable, su naturaleza bio-cultural-espiritual y a la complejidad del proceso que le transformará permanentemente en la finitud de su existencia vital.

En tal sentido, esta publicación auspiciará el debate y la discusión, el dialogo, el acuerdo, y la crítica constructiva se entiende como dialécticamente propositiva. El disentir es tan válido y útil como el acordar juntos, siempre que prive el respeto y la consideración por el otro, sus argumentos y puntos de vista.

En efecto, la revista será respetuosa del pensar diferente y tolerante con las ideas que no compartan las líneas de su política editorial. El pensamiento crítico se asume de forma constructiva y propositiva, respetuosa y tolerante con la diversidad de visiones y acciones disidentes. En el acuerdo forzado muere la dialéctica del pensar.

Finalmente, la revista actuará con libertad académica para definir su línea editorial y la selección de contenidos educativos, lo cual no excluye el trabajo mancomunado y cooperativo con los organismos del cogobierno universitario, los centros de poder del Estado venezolano y los sectores de la economía privada y organismos no gubernamentales.

RESEÑA DE LA REVISTA

Pensamiento y praxis de la educación, es un espacio universitario destinado a ofrecer sus páginas a toda la comunidad de estudiantes, egresados y profesores del Doctorado en Educación y a toda la comunidad magisterial de Venezuela y del mundo de habla hispana, con el fin de que divulguen el resultado de sus reflexiones e investigaciones sobre el pensamiento, las teorías educativas, las prácticas y experiencias escolares, los saberes cotidianos de la familia, la escuela y la sociedad; así como dar para dar a conocer las propuestas de orden teórico y funcional que deriven de la discusión colectiva, la inventiva y la capacidad creadora.

Esta revista ubica su episteme en el concierto de las ciencias bio-socio-antropológicas y filosóficas que abordan y estudian a la educación como condición y proceso que transforma la naturaleza bio-cultural del ser humano. Igualmente, se define en el carácter multi-interdisciplinario con que se aborda su objeto de estudio.

El perfil editorial de **Pensamiento y praxis de la educación** se caracteriza por ser una publicación científica de naturaleza humanística y educacional de la Universidad de Los Andes que es una institución pública, autónoma, gratuita, estatal y laica. Asimismo, la revista adhiere las declaraciones de Berlín y México sobre el valor editorial del acceso abierto y la ética editorial, las cuales fomentan y promueven la gratuidad de la escritura, la consulta y la descarga.

La revista se editará y publicará en formato digital con una periodicidad semestral. Los manuscritos serán previamente revisados para su admisión y luego se someterán al arbitraje a través del mecanismo de doble ciego. Sus contenidos se alojarán primariamente en el Repositorio Institucional SaberULA de la Universidad de Los Andes de Mérida-Venezuela.

OBJETIVO GENERAL

Ofrecer sus páginas a la comunidad de estudiantes, egresados y profesores del Doctorado en Educación y a toda la comunidad magisterial de Venezuela y del mundo de habla hispana, para que divulguen el resultado de sus reflexiones, experiencias e investigaciones sobre el fenómeno de la educación como fenómeno bio-psico-social-cultural-ecológico-espiritual, las teorías y paradigmas educativos, las prácticas y experiencias escolares, los saberes cotidianos de la familia, la escuela, la sociedad, los medios de comunicación y las redes sociales, y la inteligencia artificial, esencialmente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Adecuar su filosofía editorial a la esencia, fines y valores del Doctorado en Educación que estudia el sujeto educable, su naturaleza bio-socio-cultural-espiritual y la complejidad del proceso que transformará permanentemente al homo sapiens a lo largo de la finitud de su existencia vital.

Asumir la educación como el centro de sus estudios que fomenta en el magisterio el debate argumentativo con sentido, la discusión respetuosa con el otro, el dialogo fértil que conduzca al acuerdo sin obviar los contextos de la diversidad del pensamiento, la disidencia y una crítica constructiva dialécticamente propositiva y pertinente.

ÁREAS TEMÁTICAS

El corpus epistémico de la revista se organiza a partir de cuatro grandes áreas epistémicas determinados por el carácter conceptual y teórico, bio-ecológico-espiritual, histórico y humano y epistémico epocal de la educación. De este cuadrante se generan siete (7) campos de reflexión, estudio y proposición que definen la concepción teórica y funcional de los estudios del Doctorado en Educación presente en el documento doctrinario el Árbol Académico de los estudios doctorales citados. Aquí se localizan las líneas de reflexión e investigación de los estudios doctorales en cuestión y que se proponen como los ejes temáticos de la revista Pensamiento y praxis de la educación

1. El sujeto educable
2. La esencialidad que educa
3. La pedagogía y la didáctica
4. La formación docente
5. La gestión organizacional compleja de los establecimientos escolares
6. La cosmovisión sistémica-transdisciplinaria de la educación
7. La educación como fenómeno transformador del ser humano
 - 7.1. La educación permanente
 - 7.2. La educación familiar
 - 7.3. La educación que brinda la sociedad.
 - 7.4. La educación y el currículo oculto.
 - 7.5. La educación bajo el impacto del circuito mass-media/redes sociales/inteligencia artificial.

Secciones de la revista la revista

La revista **Pensamiento y Praxis de la Educación** está organizada en cinco secciones que expresan los modos escriturales que se desea divulgar la investigación, la reflexión profunda, la experiencia sobre la educación y el dialogo constructivo y crítico sobre el fenómeno que hace posible que el animal educable alcance la planitud de su desarrollo integral.

SECCIÓN DE POLÍTICA EDITORIAL

El Editorial es la sección de la revista encargada de abordar el corpus de artículos y documentos que le dan contenido. En esta sección los manuscritos son referenciados y valorados en atención a la importancia que tiene para la educación y la sociedad y en concordancia con la posición de la publicación. El editorial puede incursionar en temas de vigente actualidad que no estén referidos en el corpus de la publicación. Debe responder a la línea editorial del fascículo en referencia y sintonizarse con la filosofía del Doctorado en Educación. Debe ser firmado por director o, en su defecto, por el invitado editorialista ya que representa la posición y la doctrina de la revista.

La política editorial de la revista es de responsabilidad del Comité Editorial cuyas acciones en sintonía con la filosofía que define el Doctorado de Educación.

SECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Artículos de Investigación

Contiene el informe final o parcial de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación de cualquier tipo. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados, discusión/ conclusión y bibliografía.

SECCIÓN DE REFLEXIÓN, EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y PROPOSICIONES EDUCATIVAS

Ensayos

Refieren a textos expositivos, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema de dominio del autor o de una realidad de interés educacional; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades discursivas, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.

Artículos de revisión tradicional

Refieren a aquella investigación realizada a través de una rigurosa consulta basada en documentación impresa: libros, revistas, publicaciones periódicas, anuarios, registros, investigaciones, etc., así como en información obtenida mediante fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. El propósito de este tipo de indagación es hacer aportes al campo objeto de estudio

Experiencias educativas, pedagógicas y didácticas

Son narraciones profesionales o personales de carácter biográfico y etnográfico que describen experiencias educativas, pedagógicas y didácticas consideradas exitosas y que han sido producidas en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo, en el seno familiar y en la cotidianidad social y cultural. Por su carácter teórico práctico de alta funcionalidad tienen un valor emulativo. La presentación debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Propuestas pedagógicas

Se refieren saberes consolidados por la experiencia docente reflexionada cuyo valor educativo implícito, se consideran relevantes y pertinentes con momentos y etapas del proceso de formación escolar.

SECCIÓN DE DIÁLOGOS Y ENCUENTROS

Entrevistas

Son conversaciones realizadas con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.

Conferencias

Una conferencia es una exposición magistral realizada de manera oral o escrita sobre un tema o situación educativa en la que se debate y expone un determinado asunto que esté en sintonía con la realidad de la educación venezolana y mundial y que guarden correspondencia con la política editorial de la revista. El desarrollo de la conferencia o ponencia debe evidenciar dominio conceptual, teórico y escritural pleno del expositor. Las propuestas serán revisadas y evaluadas respectivamente. Las conferencias auspiciadas por el Doctorado de Educación tendrán prioridad para su edición y difusión.

SECCIÓN DE RESEÑAS O RECENSIONES

La reseña o recensiones es un comentario original descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las reseñas o recensiones de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de dos cuartillas y máxima de seis (6) y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de la data bibliográfica del material en referencia, así como los datos personales e institucionales del autor de la reseña.

SECCIÓN DE MISCELÁNEAS

Esta sección está integrada por los componentes normativos que regulan la elaboración de un artículo, tales como su revisión, arbitraje y admisión; así como las declaraciones de originalidad y ética que deben tener los manuscritos enviados por los colaboradores.

En esta sección se encuentran los siguientes documentos:

1. Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje.
2. Normas generales para los colaboradores.
3. Declaración de ética o certificación de originalidad y autoría.
4. Pautas para evaluar los artículos científicos

Enero - Junio 2024

Año 1/ Número 1
Mérida - Venezuela

http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion



PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN
Revista del doctorado

C O N T E N I D O

presentación

Revista "Pensamiento y praxis"

Dra. Mery López de Cordero

Decana de la Facultad de Humanidades y Educación

xiii - xiv

Número fundacional

Una experiencia editorial en el marco del árbol doctoral

Dra. Alix Madrid

Coordinadora del Programa del Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes.

xv - xvi

editorial

Una revista que dará sentido al pensamiento diverso de la educación y a la acción reflexionada, crítica y propositiva

A journal that will give meaning to diverse educational thinking and to reflective, critical and proactive action

1 - 5

Dr. Pedro Rivas

Director Jefe

investigación

Construcción de una entrevista: experiencia de lectura y escritura en la formación inicial docente

Construction of an interview: reading and writing experience in initial teacher training

Gusmary del Carmen Méndez Chacón¹, Rosmar Guerrero Trejo²

7 - 18

¹Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad Industrial de Santander. Escuela de Idiomas. Programa Doctorado en Educación. Doctorandas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. República Bolivariana de Venezuela.

Práctica de aula y mejoramiento de los aprendizajes

Classroom Practice and improvement of learning

Armando Zambrano Leal

19 - 30

Universidad Central del Valle del Cauca. UCEVA. República de Colombia.

conferencia

Universidad, conocimiento y docencia ¿Destino incierto?

University, knowledge and teaching. Uncertain destiny?

Roberto Rondón Morales

31 - 44

Universidad de Los Andes. Facultad de Medicina. Grupo Miradas Múltiples. República Bolivariana de Venezuela.

artículos

La gestión de políticas públicas en educación universitaria

Higher Education Policy and management

Lilian Nayive Angulo

45 - 55

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación.

artículos

Revisión transgresora de la moral de esclavos en la producción de conocimientos

Transgressive revision of the morality of slaves in the production of knowledge

José Pascual Mora García

Universidad de Cundinamarca. Doctorado en Ciencias de la Educación. Provincia de Fusagasugá. República de Colombia,

57 - 70

La naturaleza bio-cultural-espiritual del animal educable

Bio-cultural-spiritual nature of the educable animal

Pedro José Rivas

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

71 - 79

Hacia la génesis de la pedagogía: análisis de la educación en tres civilizaciones

Towards the genesis of pedagogy: analysis of education in three civilizations

Mary Sol Grisolia

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Programa del Doctorado en Educación. Doctoranda. República Bolivariana de Venezuela.

81 - 92

Una mirada ontogenética de la educación

An ontogenetic perspective of education

Ruth Noemi Puente Varela

Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela de Geografía. Departamento de Cartografía, Métodos y Técnicas. Programa del Doctorado en Educación. Doctoranda. República de Venezuela.

93 - 98

Proyecto Bibliomulas: Re-crear vivencias lectoras para con-mover mediadores de lectura en Mérida-Venezuela

Bibliomulas Project: Recreating reading experiences to excite reading promoters in Mérida -Venezuela.

Emilia Márquez

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

99 - 113

La opresión del pensamiento crítico. Una relectura desde la concepción de Paulo Freire

The oppression of critical thinking. A rereading from the conception of Paulo Freire

José Matías Albarrán Peña¹, Karen Yeniree Uzcátegui Lares²

¹Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Programa del Doctorado en Educación. Doctorando. República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctorado en Ciencias de la Educación. Doctoranda. República Bolivariana de Venezuela.

115 - 125

Endo epigno semiosis: un nuevo término para la ciencia biosemiótica

Endoepignosemiosis: a new term for biosemiotic science

Oscar Fernández Galindez

Fundación Neuroinmunología Social, Venezuela. Grupo para la Investigación, Formación y Edición Transdisciplinar GIFET. República Bolivariana de Venezuela

127 - 137

misceláneas

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje mérida, enero de 2024

139 - 142

Normas generales para los colaboradores

143 - 144

Declaración de ética o certificación de originalidad y autoría

145 - 146

Pautas para evaluar los artículos científicos

147 - 148

Revista “pensamiento y praxis”

Revista semestral del Doctorado en Educación.

Edición Vol. 1 No 1. Enero-junio de 2024

Dra. Mery López de Cordero

Decana de la Facultad de Humanidades y Educación

La primera edición del Volumen 1, número 1 de la revista *Pensamiento y Praxis* constituye un acto de celebración y reencuentro para quienes han formado y para quienes ahora formamos parte del Doctorado en Educación, de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, de nuestra Ilustre Universidad de Los Andes. Honor a quien honor merece. Reconocemos el trabajo tesonero del profesor Pedro Rivas como director y editor de esta nueva faceta de lo que fue el Anuario del Doctorado en Educación. Sirva esta oportunidad para expresarle nuestras palabras de alegría, admiración, complacencia y reconocimiento por esta nueva iniciativa que ha requerido de su vital entrega, entusiasmo, tenacidad y perseverancia.

Celebramos esta nueva iniciativa editorial al frente de una revista que pretende, fundamentalmente, acercarnos al mundo de la educación desde una mirada compleja, inter y transdisciplinaria, para poder adentrarnos en la comprensión y entendimiento de su polisemia: en tanto término, proceso y experiencia, que todos usamos y conocemos, pero cuyo sentido trasciende las particularidades individuales, sociales, culturales e históricas y ambientales que intentan reducirla.

No hay duda de que la oferta de un nuevo espacio para la escritura y la lectura, para la reflexión y la publicación, crea una nueva oportunidad para acercarnos al conocimiento de lo más actual en las investigaciones que sobre la educación, las humanidades, la ciencia y la tecnología se están produciendo, no sólo en nuestro país, sino en Latinoamérica y el mundo.

Esta apuesta editorial servirá de puerta franca para el fomento, la promoción y el fortalecimiento de la investigación y la innovación, tanto dentro de los propios espacios del Doctorado en Educación, como en toda la Universidad, el país en general y allende nuestras fronteras. La revista *Pensamiento y Praxis* ofrecerá un marco de calidad para la formación continua y permanente de docentes, estudiantes, profesionales de otras áreas del saber y público en general, en ejercicio de la corresponsabilidad necesaria para el desarrollo integral, tanto individual como social, que el país reclama y necesita. Igualmente, otro propósito es el de instituirse en medio para la expresión de experiencias y reflexiones en torno a las realidades que rodean los espacios educativos y lo que hacen sus miembros en ellos. Sus páginas servirán de oportunidad para el ejercicio del pensamiento crítico; nuevas reflexiones en torno a la supuesta antítesis entre teoría y práctica educativa; la asunción exploratoria en torno a problemas históricos y nuevos de la educación en Venezuela y en otras latitudes; la realidad de quién enseña y de quién aprende; la inteligencia artificial y su incidencia en la visión de la escuela; los retos de la neuroeducación; entre tantos y múltiples asuntos que servirán de base para la formación y perfeccionamiento de los saberes pero también de las prácticas en las que discurre el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Son diversos y variados los objetivos propuestos para convertir *Pensamiento y Praxis* en un referente editorial del Doctorado en Educación, de la Universidad de Los Andes y del país; una de cuyas mayores fortalezas se asienta en el respeto a la libertad de pensamiento y a la pluralidad de ideas. El alcance de tales intenciones discurre por la vía de presentar asuntos cuya especulación, discusión, disertación y/o demostración, se funde en contenidos pertinentes, actuales y necesarios para la comunidad de lectores; además, porque las mismas se sustentan en un trabajo editorial que promete la superación de la impronta de la cotidianidad en dicho proceso. Bienvenida una nueva era para el trabajo editorial del Doctorado en Educación. ¡Enhorabuena al nacimiento de la revista *Pensamiento y Praxis*!

Número fundacional

Una experiencia editorial en el marco del árbol doctoral...

Dra. Alix Madrid

Coordinadora del Programa del Doctorado en Educación.
Facultad de Humanidades y Educación.
Universidad de Los Andes.

En mi condición de Coordinadora del Doctorado en Educación de la Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, me complace presentar ante ustedes, estimados lectores, la **revista pensamiento y praxis de la educación**; emanada de un sueño desafiante, de numerosas reflexiones y de un empeño decidido del Consejo Directivo de este Programa Doctoral por ofrecer una ventana desde cual armonizar múltiples voces y vislumbrar un horizonte luminoso, posible y esperanzador de la **educación**.

En la cristalización de esta inestimable y necesaria obra, es meritorio resaltar el trabajo inteligente, laborioso y creativo del Dr. Pedro Rivas, miembro titular del Consejo Directivo, quien con su vasto conocimiento en el campo de las publicaciones científico-académicas, estuvo al frente de la gestación y todo el maderamen de procesos y operaciones implicados en el logro de este venturoso nacimiento. El mismo que ha sido formalizado bajo adhesión a las declaraciones de Berlín y México; acreditado por el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico, Tecnológico y Artístico de la ULA (CDCHTA) a través de las diligentes y orientadoras gestiones de la Dra. Mariela Ramírez; y registrado en REVENCYT.

Pensamiento y praxis de la educación, la revista del Doctorado entra al escenario científico-humanístico-educativo de las publicaciones periódicas en posesión de una visión genuinamente democrática y universitaria, desde la cual, se asume el pensamiento crítico de manera constructiva, propositiva, respetuosa y tolerante con lo diverso y lo divergente; en este sentido, la definición editorial determina su orientación académica, política, cultural e histórica. Perspectiva que está en total congruencia con los postulados del “**Árbol Académico del Doctorado en Educación**”; documento maestro de iluminación y administración de los procesos formativos e investigativos del Doctorado en Educación.

La creación de esta revista constituye uno de los logros de mayor relevancia del **Subprograma de Ediciones y Comunicación del Doctorado** para la publicación de artículos científicos, ensayos, conferencias, ensayos, experiencias formativas, entrevistas, entre otros; producidos por quienes hacen vida en el doctorado y, por quienes que desde distintos ámbitos elevan la comprensión de la educación. Tiene una periodicidad semestral, apareciendo a acomienzo de los meses de enero y julio, como un servicio público, de acceso abierto y de consulta y descarga gratuitas.



Para finalizar, quiero expresar mis palabras de agradecimiento al Sr. Carlos Valero por la minuciosidad en la construcción y embellecimiento de la obra. A los miembros del Consejo Directivo del Doctorado y a los todos autores y revisores que han dejado su valiosa contribución al cortar la cinta en esta significativa inauguración. Deseo que la revista Pensamiento y Praxis de la educación tenga larga vida y pueda convertirse en un referente en el magisterio nacional, capaz de trascender los linderos de esta Universidad, de modo que su impronta luminosa alcance a muchas mentes inquietas por elevar la humanidad.

Una revista que dará sentido al pensamiento diverso de la educación y a la acción reflexionada, crítica y propositiva

A journal that will give meaning to diverse educational thinking and to reflective, critical and proactive action

Dr. Pedro Rivas

rivaspj12@gmail.com

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

Editor Jefe

Responsable de su construcción editorial

I

Pensamiento y Praxis de la Educación es el nombre que identifica la nueva revista del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (ULA) de Mérida-Venezuela. Su perfil editorial se expresa en el marco de una publicación científica de naturaleza humanística y educacional perteneciente a una institución pública definida por sus principios de autonomía, gratuidad y laicidad.

Nace en el interín de un trabajo académico de una gestión administrativa 2019-2023 dirigida por su Coordinadora, Dra. Alix Madrid, y un Consejo Directivo formado por los profesores: Pedro Rivas, Lidia Ruíz, Emilia Márquez, Wilberth Suescun y Mery López, comprometida con la innovación, la flexibilidad y la frescura intelectual e investigativa de un doctorado que ha hecho historia en la formación universitaria del postgrado y contribuido a fortalecer el pensamiento educativo y pedagógico venezolano.

Ha sido una tarea ardua mantener a flote su misión académica, en particular, cuando se trata de sortear las inmensas dificultades económicas y sociales que enfrenta la nación, la educación y la universidad pública venezolana.

La episteme de la revista Pensamiento y Praxis de la Educación se localiza en el concierto de las ciencias bio-socio-antropológicas y filosóficas que abordan y estudian a la educación como condición y proceso que transforma la naturaleza bio-cultural del ser humano, y el carácter multi-interdisciplinario de su mirada enfocará el objeto-sujeto de estudio.

El Doctorado en Educación comprometido con la esperanza de una nueva normalidad política nacional y de una re-institucionalidad de nuestra casa de estudio, presenta con mucha entereza esta publicación periódica, arbitrada y de aparición semestral destinada a ofrecer sus páginas a la comunidad de estudiantes, egresados y profesores del Doctorado en Educación y a toda la comunidad magisterial de Venezuela y del mundo de habla hispana.

En tal sentido, su finalidad está orientada a que divulguen los resultados de sus reflexiones e investigaciones sobre el pensamiento educativo y pedagógico, las teorías educativas, las prácticas y experiencias escolares, las innovaciones académicas, los saberes cotidianos de la familia, la escuela y la sociedad. Por tal razón, no habrá en esta revista censura a ninguna idea, independientemente

de su procedencia, siempre que se respete el derecho a la libertad de conciencia y de pensamiento, así como a considerar válido el ideario ajeno pleno de pluralidad. En consecuencia, se admite y promueve la disidencia. La tolerancia y la consideración con quien piensa diferente es una expresión de inclusión y de madurez política y universitaria porque el criterio de verdad no lo tiene nadie, por fortuna

La revista se adhiere a las declaraciones de Berlín y México que definen el valor editorial del acceso abierto y el apego estricto a la ética editorial, los cuales fomentan y promueven la gratuidad de la escritura, la consulta y la descarga de sus contenidos.

Como corolario de su perfil editorial, la revista *Pensamiento y Praxis de la Educación* asume el principio ético de no admitir ni considerar manuscritos que hayan sido elaborados por gestores editoriales del mercado carentes de escrúpulos que venden artículos a autores ímprobos.

De igual manera, se rechaza considerar toda colaboración que haya sido procesado por “funciones cognitivas de una maquina” que imita a un ser humano y cuyos contenidos sean el resultado de “percibir”, “razonar”, “aprender” y “resolver problemas” por vía de la inteligencia artificial (IA). Sólo se consentirán artículos escritos a través de la inteligencia humana (IH) que se ajusten a la probidad y ética que debe caracterizar al maestro y al profesor como ejemplos a emular por su pulcritud e idoneidad.

Esta publicación periódica de la Universidad de Los Andes se constituye en otro lugar antropológico - espiritual para pensar la educación, comprender el arte de la enseñanza a través de la acción docente y subrayar el valor onto-epistemológico del aprendizaje considerado como el núcleo fundamental de la evolución y del desarrollo humano y, por ende, el anclaje donde se hace posible la educación y la cultura. Sin aprendizaje no sería posible hablar de memoria y sin ésta, no existiría la historia. Una evidencia de que somos la expresión de ser en la naturaleza el único animal que puede escribir su biografía.

II

El fascículo No 1 de enero-junio de 2024 está contenido en once (11) colaboraciones, dos presentaciones institucionales y un editorial, que conforman el corpus del primer fascículo digital de una publicación científica, humanística y de las ciencias sociales.

Los artículos enviados y evaluados se constituyen en la esencia fundacional de la revista *Pensamiento y Praxis de la Educación*, toda vez que las tintas de las plumas de sus autores han escrito las primeras líneas de la historia editorial de esta revista del Doctorado en Educación.

La Sección Investigación ofrece dos trabajos indagatorios. El primero intitulado: *Construcción de una entrevista: experiencia de lectura y escritura en la formación inicial docente*, escrito por las investigadoras: **Gusmary del Carmen Méndez Chacón**, profesora del Núcleo Universitario “Pedro Rincón Gutiérrez” de la Universidad de Los Andes, y **Rosmar Guerrero Trejo**, docente de la Universidad Industrial de Santander de Colombia. Ambas estudiantes del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. El segundo trabajo: *Práctica de aula y mejoramiento de los aprendizajes*, es del profesor **Armando Zambrano Leal**, quien labora en Universidad Central del Valle del Cauca, UCEVA, Tuluá, departamento del Valle del Cauca, República de Colombia. El profesor Zambrano Leal es profesor invitado del Doctorado en Educación desde el año 2005.

La sección *La Conferencia* presenta la disertación del profesor **Roberto Rondón Morales**, enunciada de manera interpelativa: *Universidad, conocimiento y docencia ¿Destino incierto?* Esta alocución se dio en el marco de las actividades formativas del Doctorado en Educación. El profesor Rondón

Morales es un docente jubilado, escritor e historiador de universidad, laboró en la cátedra de Fisiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes y actualmente lidera el Grupo Académico “Miradas Múltiples de Mérida”.

La Sección *Artículos* exhibe ocho colaboraciones, de las cuales se mencionan dos por su procedencia externa. Una es de la Universidad de Cundinamarca, Provincia de Fusagasugá, departamento de Cundinamarca, Colombia, y se titula: *Revisión transgresora de la moral de esclavos en la producción de conocimientos*. Fue escrita por el investigador y docente venezolano, **José Pascual Mora García**. La otra, designada con el nombre de *Endoepignosemiosis: un nuevo término para la ciencia biosemiótica*, la escribe el investigador independiente, **Oscar Fernández Galíndez**, y perteneciente al Grupo para la Investigación, Formación y Edición Transdisciplinar (GIFET) que funciona en San Cristóbal estado Táchira, República Bolivariana de Venezuela.

Un artículo colaborativo interinstitucional intitulado: *La opresión del pensamiento crítico. Una relectura desde la concepción de Paulo Freire*, salió de las plumas de los profesores; **José Matías Albarrán Peña** y **Karen Yeniree Uzcátegui Lares**, quienes son estudiantes avanzados de los programas doctorales de Educación de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes y Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Núcleo Mérida, respectivamente. El profesor Albarrán Peña está adscrito al departamento de Pedagogía y Didáctica de Escuela de Educación, y la profesora Uzcátegui Lares, es investigadora independiente.

De la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, dos profesoras presentan sendos manuscritos: *La gestión de políticas públicas en educación universitaria* y *Proyecto Bibliomulas: Re-crear vivencias lectoras para con-mover mediadores de lectura en Mérida-Venezuela*; estas contribuciones fueron elaboradas por las profesoras: **Lilian Nayive Angulo** y **Emilia Márquez** de los departamentos de Administración Educativa y Pedagogía y Didáctica. Ambas profesoras están vinculadas al Doctorado en Educación como docentes; la profa Márquez es consejera.

La sección de *artículos* finaliza esta edición académica con tres trabajos producidos en el *Seminario Permanente de Educación y Pedagogía* por la Cohorte No 10 del Programa del Doctorado de Educación, el cual se desarrolló en 2020 y coincidiendo parcialmente con los efectos de la Pandemia del Covid 19, que obligó a la población estudiantil y venezolana –en general– a una reclusión obligatoria preventiva decretada por el gobierno nacional y la Universidad de Los Andes.

El seminario doctoral durante este proceso, realizó reuniones presenciales controladas, tele-sesiones y sesiones de discusión grabadas, lo cual condujo a una producción intelectual muy apreciable; tres de estas elaboraciones se publican en la presente edición fundacional.

Hacia la génesis de la pedagogía: análisis de la educación en tres civilizaciones es el trabajo realizado por la doctoranda **Mary Sol Grisolia**. Por su parte, **Ruth Noemi Puente Varela**, escribió el texto: *Una mirada ontogenética de la educación*. Y el conductor del seminario, profesor **Pedro José Rivas**, escribió una reflexión para ser analizada y debatida intitulada: *La naturaleza bio-cultural-espiritual del animal educable*. La profesora Puente Varela está adscrita al departamento de Cartografía, Métodos y Técnicas de la Escuela de Geografía de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, y los profesores, Grisolia y Rivas, respectivamente, pertenecen a los departamentos de Psicología y Orientación, y Administración Educativa de la Escuela de Educación.

III

El corolario de esta experiencia editorial que forja un nuevo título de una publicación periódica de aparición semestral de la Escuela de Educación, contribuye a avivar la producción de saberes y experiencias desde los estudios doctorales. Y el valor histórico más importante de estas once

colaboraciones radica en que sus autores apostaron a un proyecto editorial a mano alzada de una revista de postgrado virtual inexistente y sin garantía de aparecer.

Los colaboradores que hoy ponen la primera piedra de una fundación editorial se arriesgaron a enviar un artículo a una publicación prometida por un fabulador de sueños y esperanzas que garantizaba que la agenda cargada de obstáculos generados por la incertidumbre y las dificultades, lejos de detener el proyecto en ciernes, se convertiría en una motivación para avanzar sin prisa, pero sin pausa ni temor como lo bien dice el refrán pleno de sabiduría.

A lo anterior se adosa la experiencia directa o contada de conocer que las tareas de conceptualizar, organizar y concretar una producción editorial en tiempos de crisis institucional, sería una forja colosal, sin omitir que la búsqueda de artículos de investigación y de reflexión en una época de aridez intelectual como la que vive la investigación universitaria, siempre se considerará un acto, no menos que estéril.

Esta vivencia creadora se hizo posible que cualquier fuerza silente tras los bastidores de la sombra que intentara trastocar el desarrollo del cigote editorial de esta revista no tuviera éxito. Empero, la complejidad humana tiene salidas inteligentes de gran pertinencia que funcionan como antídoto frente a la invitación invisible de abandonar un proyecto estimado de gran valía y trascendencia para el doctorado.

En este orden de ideas, se consideró que la cultura de las publicaciones tiene sus enseñanzas, entre ellas saber que la realidad de las revistas en proceso de trámite iniciático es dura porque en la mayoría de autores prevalece el valor utilitario de enviar sus producciones intelectuales a revistas de prestigio conforme a sus fines académicos, por tal razón, es poco probable que sus manuscritos sean tramitados a una publicación que no le ofrezca algún puntaje o valoración bibliométrico.

Las revistas nuevas en proceso de consolidación y prueba para su registro en índices y colecciones hemerográficas, también luchan contra el síndrome del tercer número, considerado la prueba fundamental para estar en el concierto de publicaciones universitarias creíbles.

En el mismo caso se localizan las publicaciones con periodicidad irregular por largos tiempos de sequía escritural, dado que han perdido confianza y credibilidad del lector-escritor.

El epílogo de esta experiencia se reafirma en su capacidad resiliente para reforzar la iniciativa editorial de continuar su cometido universitario. La resiliencia no sólo es una capacidad innata del ser humano, sino que es una habilidad que se desarrolla y cuyo arte se cultiva con una finalidad expresa. En nuestro caso, para enfrentar cualquier oposición a mantener la vigencia histórica de una publicación en ciernes.

Esta revista sale después de un año de ajeteo en la convicción de que se establezca como una referencia en la academia a través de su periodicidad semestral que es, junto a la calidad y pertinencia de sus contenidos, la fuente principal que brinda credibilidad en el mundo de las publicaciones académicas universitarias.

Por esta circunstancia, los autores que hicieron llegar sus artículos por recomendación doctoral, asumieron su tarea escritural con compromiso, disposición y valentía, convirtiéndose en los protagonistas principales de la fundación de Pensamiento y Praxis de la Educación, la revista del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación.

Finalmente, esperamos que esta revista que contiene en su esencia el pensamiento y la praxis de la educación, nazca en la gracia de sus colaboradores y lectores y que, al momento de *romper fuentes*, quienes hemos dedicado tiempo y esfuerzo en su construcción, sintamos que su nacimiento esté impregnado de vida académica, futuro magisterial y permanecía editorial. Sea.

El doctorado en Educación a través del presente editorial, hace llegar a la Dra. Mariela Ramírez del CDCHTA y a la Ing. Eddy Paredes del RI SaberULA, el mayor de los agradecimientos por el apoyo incondicional brindado a la revista Pensamiento y Praxis de la Educación en su elaboración y arte final. La asesoría editorial, legal y tecnológica ofrecida contribuirá a que su nacimiento sea halagüeño y prometedor, y que su desarrollo inmediato permita arribar a la edición No 3, enero-junio 2025, debidamente incorporada en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología, REVENCYT, y registrada en diferentes índices internacionales.

El Programa del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación junto a su equipo editorial, espera que este primer número sea del total agrado de sus lectores.

Muchas gracias y en enhorabuena.

Mérida, 20 de diciembre de 2023

Construcción de una entrevista: experiencia de lectura y escritura en la formación inicial docente

Construction of an interview: reading and writing experience in initial teacher training

Gusmary del Carmen Méndez Chacón

gusmarycm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7342-2560>

Teléfono: + 58 412 1208010
 Universidad de Los Andes
 Núcleo Universitario del Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"
 República Bolivariana de Venezuela
 San Cristóbal estado Táchira

Rosmar Guerrero Trejo

rguertre@correo.uis.edu.co
rosmarguerrero@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5367-6683>

Teléfono: + 58 274 2401502
 Universidad Industrial de Santander
 Escuela de Idiomas Bucaramanga-Colombia
 Programa Doctorado en Educación
 *Doctorandas. Facultad de Humanidades y Educación.
 Universidad de Los Andes



Recepción/Received: 01/11/2022
 Arbitraje/Sent to peers: 02/11/2022
 Aprobación/Approved: 26/11/2023
 Publicado/Published: 01/07/2023

RESUMEN

Se presentan los resultados de una intervención didáctica para la construcción de una entrevista como parte de las acciones investigativas de la Unidad Curricular Práctica Profesional I en una carrera de Educación. Fundamentado teóricamente en Escribir a través del Currículum y bajo la metodología de la Investigación Acción, se desarrolló un acompañamiento en la comprensión y producción textual a un grupo de 21 estudiantes; el trabajo de campo contó con dos etapas: Diagnóstico e Intervención, esta última estructurada en cinco acciones sistemáticas y progresivas. Se concluye que Escribir a través del currículum se precisa como una práctica situada para aprender la disciplina y para proyectarse en el escenario académico y laboral.

Palabras clave: lectura, escritura, entrevista, investigación, formación docente.

ABSTRACT

The results of a didactic intervention for the construction of an interview are presented as part of the investigative actions of the Professional Practice I Curricular Unit in an Education career. Based theoretically on Writing across the Curriculum and under the Action Research methodology, an accompaniment in textual comprehension and production was developed for a group of 21 students; The field work had two stages: Diagnosis and Intervention, the latter structured in five systematic and progressive actions. It is concluded that writing across the curriculum is necessary as a situated practice to learn the discipline and to project oneself in the academic and work scenario.

Keywords: reading, writing, interview, research, teacher training.

INTRODUCCIÓN

La inserción laboral presenta tensiones y exigencias de aprendizaje intensivo del conocimiento profesional, aunado al reto de mantener el equilibrio personal (Marcelo y Estebaranz, 1998), lo que se convierte en un desafío para los egresados. De allí la exigencia de la formación universitaria en relacionar la etapa académica del pregrado con los diversos entornos profesionales en los que va a laborar. De esta manera, las carreras de Educación y Pedagogía contemplan en la preparación de los futuros docentes acercamientos y acceso a los espacios reales de actuación docente mediante la Práctica Profesional (en adelante PP); en Venezuela, esta necesidad formativa es obligatoria:

La tendencia nacional es presentar las Prácticas Profesionales a partir de la mitad de la carrera, bien sea tercer año o sexto semestre con el fin de asegurar un Educador en formación más robusto en sus conocimientos, ensayos en el aula y preparación previa antes de enfrentar los compromisos de este componente curricular (Calatrava, 2016, p. 15).

En este sentido, la PP se conforma como el primer espacio de profesionalización para los futuros docentes (Correa, 2011, 2014); y es concebida como un excelente espacio formativo de tránsito entre la universidad y el mundo escolar-laboral (Marcelo, 1997). Es allí en donde los estudiantes empiezan a posicionarse como docentes en ejercicio, y donde se adecuan y conciertan los recursos necesarios para la acción laboral (Correa, 2015), pues en su desarrollo se busca la integración y relación de la teoría con la práctica en espacios reales de la actuación educativa.

De esta manera, en el contexto inmediato de la presente investigación: Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, Venezuela (en adelante NUTULA), la PP está distribuida en cuatro semestres; durante este avance curricular se persigue la vinculación del estudiante con la realidad sociocultural de la profesión educativa, partiendo de los conocimientos teóricos, prácticos e investigativos adquiridos a lo largo del currículum y en la misma Práctica. En palabras de Méndez (2016), la PP es:

...el conjunto de Unidades Curriculares (UC) destinadas a la articulación permanentemente de la teoría, la práctica y la investigación pedagógica a través de experiencias significativas en los escenarios reales y naturales; convencionales y no convencionales, en correspondencia con los planes, programas y políticas públicas de orden educativo. Este conjunto de experiencias le ofrece al estudiante una visión comprehensiva del hecho escolar, por tanto, exige que se desarrollen procesos reflexivos y críticos que permitan la afinación de su capacidad de observación, experimentación y comprensión de los problemas inherentes a la profesión docente (pp. 70-71).

La PP de la carrera de Educación en el NUTULA constituye, entonces, un eje de cohesión interdisciplinario y transdisciplinario dentro del currículum de formación inicial docente (Universidad de Los Andes, 2009) por tanto, sus Unidades Curriculares integran el eje Competencias de Formación Práctica e Investigativa. Este eje demanda una serie de actividades orientadas a desarrollar en el estudiante habilidades y destrezas para la aplicación coherente y pertinente de metodologías de investigación y la valoración del método científico como recurso para la generación del conocimiento. En tal sentido, desarrolla procesos de búsqueda, producción, sistematización y aplicación de conocimientos, a la par de procesos de investigación, gestión del conocimiento, innovación y reflexión en cada uno de sus énfasis, partiendo de la concepción que la PP es un proceso de aprendizaje y ejercitación profesional.

Por consiguiente, se concreta la PP, sustentado en el Diseño Curricular de la carrera de Educación del NUTULA (Universidad de Los Andes, 2009) como:

...momentos de confrontación teórico-práctica, (...) de total implicación e interacción con la institución escolar y las funciones docentes, en los cuales se vinculan contenidos de formación, realidad del aula, actitudes, saber y saber hacer de los estudiantes. Se centra principalmente en la programación, conducción, evaluación, investigación de la enseñanza e innovación, así como en la reflexión permanente sobre estos procesos. (p. 307)

Durante este componente formativo, el estudiante aborda un trabajo investigativo aplicado y consecutivo propio de su especialidad. Este trabajo tiene como propósito fundamental que el docente en formación demuestre sus competencias prácticas e investigativas en el uso de los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos en su formación. Todo el proceso investigativo desarrollado a lo largo de la experiencia, debe cumplir con los requerimientos científicos - humanísticos y las normativas formales de un trabajo de investigación en Ciencias Sociales. Llevar a cabo el proceso investigativo, una de sus etapas, demanda la construcción de instrumentos de recolección de información, con el propósito de acercarse al campo de trabajo para cumplir con los objetivos de la UC. A estos efectos, el instrumento es una entrevista. Esta construcción necesita ser abordada con una serie de elementos pertinentes y fundamentales para su elaboración, pues la calidad de la misma determina la calidad de los hallazgos y del reconocimiento coherente y pertinente de una realidad de estudio.

En función de lo anterior, se señala que los docentes en formación inicial necesitan fortalecer el proceso investigativo, pero también la lectura y la escritura para aproximarse al conocimiento disciplinar, comprenderlo, gestionarlo y su divulgarlo. Todo lo anterior se refleja en los ejes transversales del mencionado Diseño Curricular (Universidad de Los Andes, 2009): desarrollo de la lengua y, producción y desarrollo del conocimiento e investigación. De esto se advierte que, el desarrollo de las UC en la universidad se relaciona directamente con las prácticas de lectura y de escritura que se realicen en ellas.

En este sentido, aprender en la universidad a través de la lectura y la escritura, supone la adaptación a las maneras de organizar y desarrollar el conocimiento (Lillis y Scott, 2007); en el caso de la enseñanza precisa una intervención en espacios dialógicos, en los cuales se socialicen las prácticas discursivas y se establezcan intercambios activos con los estudiantes (Lillis, 2006).

Sin embargo, el aprendizaje y uso de la lengua escrita, por parte de los estudiantes, puede desarrollarse de manera mecánica, poco autorregulada, en solitario y con poco o escaso apoyo de los docentes (Cf. Navarro et al. 2021), pues en muchas ocasiones estos, como expertos del área, se distancian de su rol orientador de las prácticas disciplinares, lo que ha traído como consecuencia una inequidad pedagógica y la exclusión de los estudiantes como miembros de la comunidad académica.

Con respecto a la escritura de los estudiantes universitarios en las carreras de Educación, las investigaciones muestran resultados que conforman un panorama importante de los retos, alcances y logros de la enseñanza de las prácticas letradas en esta área. Se advierten, entonces, estudios acerca de las teorías implícitas sobre la escritura en estudiantes, cuyos resultados señalan concepciones tendientes más a lo reproductivo, lo que explica el bajo rendimiento en la producción textual estudiantil (Errázuriz, 2017; Errázuriz y Aguilar, 2019); asimismo, sobre las concepciones en docentes, las cuales remiten las dificultades presentadas por los estudiantes como responsabilidad de ellos mismos, lo que interfiere en la enseñanza de la lectura y la escritura, orientada al aprestamiento de habilidades y alejada de la alfabetización académica (Bigi, García y Chacón, 2014, 2017); y trabajos

sobre la producción textual estudiantil, por ejemplo el trabajo de Méndez (2016), quién expone una experiencia pedagógica de escritura dentro de la Unidad Curricular Práctica Profesional I (en adelante UCPPI), en la que concluye afirmando que, en efecto, los estudiantes presentan debilidades en su escritura por el desconocimiento de los géneros, de los propósitos de escritura y sus exigencias discursivas, sin embargo, el acompañamiento explícito del docente en la composición escrita logró textos finales con altos niveles de coherencia, cohesión y adecuación.

Partiendo de lo anterior, se han venido creando dispositivos didácticos que buscan favorecer los procesos de enseñanza en la Universidad, por lo que, desde una perspectiva sociocultural de la escritura se tiene como propósito compartir los resultados de una investigación cuyo objetivo se orientó a determinar los cambios generados en la producción escrita de un instrumento de recolección de información: una entrevista, para ser aplicada en los procesos investigativos en la UCPPI.

Los objetivos específicos que se perfilaron para esta investigación fueron:

- Diagnosticar las necesidades, debilidades y fortalezas que presentan los estudiantes de la UCPPI relacionadas con las competencias de lectura y escritura en la producción del instrumento de investigación.
- Aplicar un conjunto de acciones para atender las demandas de lectura y escritura que presentan los estudiantes de la UCPPI en la producción del instrumento de investigación.
- Valorar los alcances de leer y escribir a través del currículum durante la producción del instrumento de investigación en los estudiantes de la UCPPI.

A continuación, se presenta una sucinta exposición de los supuestos teóricos que sustentan esta investigación.

ESCRIBIR A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM

La propuesta pedagógica de escribir a través del currículum apunta al esfuerzo para mejorar el aprendizaje estudiantil a través de la escritura, en todas las carreras (Russell et al., 2009). De esta manera, se señala que la escritura es “un componente esencial del pensamiento crítico y resolución de problemas, elementos clave en una educación liberal” (McLeod & Miraglia, 2001, p. 3). Es así como se contempla la escritura como principal elemento en el desarrollo del aprendizaje de la disciplina, lo que implica que debe desarrollarse en cada asignatura a lo largo y ancho de toda la carrera, y no solo en los cursos de lengua (Cf. Bazerman et al., 2005).

Por consiguiente, desde el acompañamiento curricular, se busca ayudar a los estudiantes a volverse pensadores críticos y a solucionar problemas, así como también ayudar en el desarrollo de sus habilidades de comunicación (McLeod & Miraglia, 2001). Es así que la práctica de escritura se extiende en toda la formación académica, desde lo más básico, hasta la escritura en las disciplinas con sus auténticos, situados y complejos objetivos de comunicación (Craig, 2013).

Escribir a través del currículum se aborda desde dos perspectivas complementarias y sinérgicas (MacLeod, 2000; McLeod & Miraglia, 2001), que podrían verse como los polos de un continuo (MacLeod, 2000): la primera se orienta a la finalidad de aprender a partir y a través de las prácticas de escritura; en esta perspectiva la escritura es vista como “una herramienta para el aprendizaje en lugar de simplemente una herramienta para evaluar el aprendizaje. La escritura se concibe como una forma de involucrar a los estudiantes con los problemas y métodos de una disciplina” (Russell, 2013, p. 164). De esta manera, los estudiantes no solo aprenden a escribir, sino también, y muy

importante, aprenden escribiendo. Por tanto, la escritura se proyecta como un medio para pensar y aprender, y además para fortalecer el pensamiento crítico (Craig, 2013).

La segunda perspectiva apunta a fines comunicativos y retóricos, lo que implica el carácter social de la escritura; por tanto, desde la escritura a través del currículum se incorpora activamente a los estudiantes a las convenciones de su disciplina a partir del manejo competente y consciente de las particularidades del discurso académico y su materialización: el género discursivo. Se parte de la idea de que cada disciplina o área del conocimiento tiene, usos específicos y especializados de la lengua; además, poseen un modo propio de escribir los géneros discursivos, del uso de vocabulario, estilo, etc. (Russell, 2002). De modo que, se entiende que “una concepción especializada del conocimiento disciplinario está integrada con una concepción especializada de la escritura” (Carter, 2007, p. 387).

Tomando en cuenta lo anterior, el aprendizaje de la escritura académica para comunicar, y la escritura académica para aprender en cada disciplina, se hacen necesarios para cursar con éxito la formación universitaria y para interactuar activamente en esta comunidad: se establece un intercambio con pares y profesores, se aprueban las asignaturas, y se irían perfilando los roles protagónicos para la actuación profesional; de allí la importancia de orientarles y enseñarles a los estudiantes, de manera explícita, los diversos textos que se producen en cada área, carrera y asignatura en particular.

METODOLOGÍA

La presente investigación se fundó en el paradigma interpretativo, con carácter cualitativo, bajo la metodología de la Investigación-Acción (en adelante IA). Este tipo de investigación se ocupa de analizar y/o diagnosticar un contexto, recolectar información, conceptualizar, formular y ejecutar acciones y evaluar in situ. De este modo, la IA permitió, por un lado, la reconstrucción del conocimiento científico en conjunto con la resolución de un problema y, por el otro, ha ensanchado las oportunidades de participación y desarrollo de competencias de los sujetos investigados (estos se configuraron a su vez como coinvestigadores) al llevar a cabo situaciones concretas, al aplicar eventos de realimentación para reflexionar, reconstruir e innovar, es decir, evidenciar la espiral reflexiva (Carr y Kemmis, 1988; Taylor y Bogdan, 1992).

Como técnica de recolección de información se empleó la *observación* participante y, como instrumento, el *guion de observación*. Estos instrumentos permitieron hacer el seguimiento y registro pormenorizado de la experiencia. Asimismo, se empleó el *análisis de documentos y evidencias* bajo el acompañamiento convenido con los participantes, oportunidad favorable para el análisis de los textos producidos hasta construir la versión final.

PARTICIPANTES

Por una parte, 21 estudiantes inscritos en la UCPPI de la carrera Educación mención Biología y Química, durante el semestre B-2019. Por la otra, para atender de manera sistemática la situación identificada, fue necesario conformar un equipo interdisciplinario, integrado por la profesora administradora de la UCPPI y una especialista en Metodología de la investigación, ambas profesoras del NUTULA.

DESARROLLO DIDÁCTICO

La UCPPI es un espacio curricular diseñado para “intervenir en la realidad educativa venezolana con miras a la reflexión y valoración de procesos y acciones propias de Sistema Educativo

Venezolano, desde las dimensiones organizacionales y de gestión administrativa y pedagógica” (Méndez, 2016). Es una Unidad Curricular (en adelante UC) que se desarrolla en tres momentos, cada uno con actividades específicas y pertinentes para el logro de sus objetivos. Estos momentos son Planificación, Ejecución y Evidencia y, una acción permanente denominada Monitoreo (tutorías permanentes; horario extraordinario) estos momentos se especifican a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. Momentos de UCPPI

Momento		Actividades
MONITOREO	Planificación	Revisión teórica; diseño del protocolo de investigación; construcción de instrumentos de recolección de datos.
	Ejecución	Periodo de Práctica (estancia de los estudiantes en las instituciones)
	Evidencia	Análisis de la información obtenida del protocolo de investigación; interpretación de los datos. Construcción del género académico: Informe de la PP.

Fuente: elaborado por Méndez Chacón y Rosmar Guerrero Trejo (2022)

A los efectos de esta experiencia didáctica, se enmarcan las acciones pertinentes del momento Planificación. Llevar a cabo esta Planificación determinó el diseño de un Plan de trabajo estructurado dos etapas: Diagnóstico e Intervención. A continuación, se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Estructura del plan de trabajo

Primera etapa: Diagnóstico	Segunda etapa: Intervención
Identificación de las situaciones problemáticas	Primera acción: Conformación de un equipo interdisciplinario Segunda acción: Taller construcción de instrumentos

Fuente: elaborado por Méndez Chacón y Rosmar Guerrero Trejo (2022)

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Primera etapa: Diagnóstico

Durante el momento *planificación de la Práctica*, se dividieron los estudiantes en cuatro grupos, cada uno con una temática curricular:

Tabla 3. Contenidos de la UCPPI

Temas	Equipo
“Cambio de cultura organizacional y organizaciones que aprenden”	1
“Autonomía de centros escolares”	2
“La tríada gestión-aprendizaje-formación en los liceos bolivarianos como espacios complejos”	3
“Docentes con función directiva en liceos bolivarianos como promotores de aprendizaje organizacional: necesidades formativas”	4

Fuente: elaborado por Méndez Chacón y Rosmar Guerrero Trejo (2022)

Cada equipo debería leer los contenidos y elaborar preguntas con la intención de construir los primeros borradores del instrumento de recolección de información a aplicar en el periodo de Práctica. En este momento se evidenció la lectura superficial y escasa comprensión, por ende, las preguntas fueron elaboradas con ideas generales alejadas de las intencionalidades de la Práctica (ej. ¿Qué es la autonomía? ¿En esta institución hay autonomía?), carentes adecuación contextual y propósito.

En función de lo anterior, se identificó que los estudiantes tenían poco conocimiento de las técnicas e instrumentos de recolección de información (concepto insuficiente acerca de la *entrevista* desde el punto de vista científico, apenas disponían de una noción) y debilidad para construir el texto de cada pregunta de los instrumentos de investigación; esto se manifestó, también, por la poca comprensión de los ejes temáticos que se desarrollarían en la UCPPI.

En este sentido, se determina que los estudiantes desconocen el proceso de producción de la entrevista como instrumento de investigación, la relación entre el objetivo de investigación, la base conceptual y la elaboración del guion. En función de esta situación, se justifica la puesta en marcha de una intervención didáctica debido a que la UC no atiende estas debilidades.

Segunda etapa: Intervención

Primera acción: Conformación de un equipo interdisciplinario

Dado el interés de la profesora de la UC, en llevar a cabo el periodo de Práctica de manera coherente y pertinente como lo exige el Diseño Curricular y cumpliendo con una de sus exigencias “la imperiosa necesidad de trabajar en equipos de especialistas de los más diversos campos del saber” (Universidad de Los Andes, 2009, p. 56) y, apoyada en los resultados del diagnóstico, surgió la iniciativa de conformar un equipo interdisciplinario con la incorporación de un especialista en metodología de la investigación (previo consenso con los estudiantes).

Las acciones de este equipo se desarrollaron durante el horario programado de la UC (cinco horas académicas), además, se consideró oportuno un ciclo de tutorías en horarios convenidos (fuera del horario habitual).

Segunda acción: Taller construcción de instrumentos

Esta actividad inició con la profesora especialista en metodología de investigación. Primeramente, se exploró en los estudiantes los conocimientos metodológicos (protocolos de investigación; técnicas e instrumentos de recolección de información; análisis de datos). Los estudiantes contaban con ideas incipientes e imprecisas.

Durante la primera jornada del taller los estudiantes mostraron poco interés en participar; manifestaron no comprender los textos dada la complejidad discursiva y conceptual, razón por la cual el ejercicio de escritura del primer guion de entrevista resultó deficiente, por ende, no realizaron el segundo ejercicio asignado. Es decir, la especialista identifica que las preguntas del guion fueron de carácter teórico tendientes a una respuesta de tipo textual. A continuación, en la tabla 4 se citan algunos ejemplos:

Tabla 4. Primer ejercicio de escritura del instrumento

Pregunta	Equipo
- ¿Qué tan eficientes son las disciplinas en la institución como organización inteligente? -¿Aun es una organización de control?	1
- ¿En la institución como son las labores que debe ejecutar el director en el papel de la autonomía?	2
- ¿Qué es el clima institucional en este centro educativo?	3
- ¿Cómo se manifiesta la institución como autonomía institucional? - ¿Existe descentralización en ella?	4

Fuente: elaborado por Méndez Chacón y Rosmar Guerrero Trejo (2022)

Para construir la entrevista, se explicó a los estudiantes qué es y cuál tipo seleccionar para ser aplicada durante el periodo de Práctica: entrevista en profundidad. Este tipo de entrevista, según

lo explica Taylor y Bodgan (1992) está “dirigida al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente” (p.3).

Redactar el texto de la entrevista exige: a) el dominio del contenido a investigar; b) el conocimiento de los procesos de investigación y cómo planificar cada momento de esta; c) el dominio del proceso de lectura y escritura (aspectos formales, características textuales); d) el reconocimiento de la lectura y de la escritura como actividad fundamental para reflexionar, aprender una disciplina y construir conocimientos.

Para avanzar con la elaboración del guion, fue necesario considerar que una pregunta de investigación es un tipo de texto académico porque integra, por un lado, el problema, propósitos y contenido y, por el otro, características textuales (coherencia, cohesión, pertinencia, sintaxis, adecuación y aspectos formales).

Proponer el desarrollo de estas situaciones didácticas le otorga a la escritura el valor epistémico porque implica buscar, revisar, ampliar, contrastar y reorganizar el propio conocimiento, a través de modificaciones y ajustes continuos a la situación comunicativa que pueden devenir en nuevos conocimientos (Castelló, 2006).

Llevar a cabo este proceso resultó ser de alta complejidad. Dadas las necesidades, debilidades y fortalezas identificadas en la UCPPI obligó un proceso de transposición didáctica, fue necesario la aplicación del Proyecto Didactex (2003) con acciones especiales de la didáctica de la escritura.

Durante el desarrollo general del taller se elaboraron tres ejercicios de escritura, ejercicios que exigieron la lectura y la escritura de manera integrada, como lo sustenta Miras y Solé (2007) “leer para escribir, escribir para volver a leer, releer, reescribir, en un proceso recurrente y reiterado” (p. 83). Posterior al taller, se reunieron los equipos en tutoría nuevamente, para dar revisión al guion de la entrevista; se pudo evidenciar el avance y mejoramiento en la escritura de las preguntas, con alto grado de coherencia, propósito, y con una base conceptual teórica real y además contextualizada al entorno de la PP.

Lo anterior se justifica con las afirmaciones de Carlino (2005) “no hay apropiación de ideas sin reelaboración, y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos, leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje” (p. 24). La tabla 5, se muestra el resultado de los ejercicios de escritura:

Tabla 5. Tercer ejercicio de escritura del instrumento

Pregunta	Equipo
- ¿Cuáles cambios propone la gestión escolar para garantizar eficazmente el mejoramiento de la educación?	1
- ¿Cuáles labores ejecuta el personal directivo que permitan evidenciar los principios de autonomía institucional?	2
- ¿Qué tipo de actividades se promueven en la institución para la buena convivencia y fomentar un clima institucional armónico?	3
- ¿Con qué frecuencia, la gestión administrativa crea espacios de interacción con los docentes? ¿Cómo son estos espacios? ¿se realizan dentro de la institución?	4

Fuente: elaborado por Méndez Chacón y Rosmar Guerrero Trejo (2022)

DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA

El transitar en el proceso de confección del instrumento, desde el primer ejercicio hasta el tercero, fue una experiencia enriquecedora tanto para los estudiantes como para las profesoras. Este proceso de lectura, escritura, relectura y reescritura significó para los estudiantes entender que se han enfrentado a un nuevo tipo de texto, a un nuevo discurso y a un nuevo contenido para aprender y que, de su comprensión depende el nuevo conocimiento a construir sobre la base de una investigación.

Las actividades acompañadas y tutoradas de lectura y escritura fueron los escenarios necesarios para favorecer la comprensión de cada contenido: por qué la UCPPI los estudia y por qué la investigación permite acercarse al conocimiento. Durante esta etapa, además se logró que cada ejercicio de escritura le permitiera al estudiante enfrentarse consigo mismo y con el propósito de la estancia en las instituciones para recolectar información, es decir, cómo apropiarse de manera competente del conocimiento, construirlo y reconstruirlo.

Durante los ejercicios de escritura, el acercamiento a las fuentes de lectura con sus autores y, conocer un nuevo discurso disciplinar, permitió identificar en los primeros encuentros un limitado conocimiento acerca de las características discursivas de los textos disciplinarios que divulgan un saber especializado. Esto demandó la lectura dirigida y acompañada para explicar y comprender el objetivo de estudio. El acompañamiento fue una acción primordial para lograrlo, alcanzar los contenidos llevó a mejorar la producción de las preguntas del instrumento. Los estudiantes descubrieron el rol de árbitros entre ellos mismos, valoraron su progreso en la redacción y comprensión de los aspectos a investigar con cada instrumento. Así mismo, el entendimiento del contenido disciplinar, llevó a evaluar y depurar sus preguntas y hacer los ajustes pertinentes.

Estas acciones permiten reflexionar acerca del potencial que tiene la escritura en la transformación y en las nuevas construcciones del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992; Marinkovich y Moran, 1998; McLeod y Miraglia, 2001; Miras, 2000; Olson, 1998; Wells, 1990), incluso, determinan acciones para su gestión, caso específico que pretende la UCPPI, pues potencia el nivel de criticidad sobre lo que sabe y lo que se pretende hacer con ese conocimiento. De esta manera, esta experiencia representó para los estudiantes la comunicación permanente con los autores de estudio y la conciencia de llevar para sí mismos prácticas de desarrollo de su propio pensamiento.

Todas estas acciones mostraron un avance para los estudiantes, sobre todo, en la comprensión de cómo se lee, cómo se escribe y para qué en la universidad. Los ejercicios de escritura de las preguntas son evidencia de los logros alcanzados, desde lo retórico, desde lo conceptual, desde lo curricular, comunicativo y pragmático, pues leer y escribir en la universidad son dos acciones primordiales que permean toda su formación y su desempeño profesional (Marruco, 2011).

CONCLUSIONES

- Por lo expuesto hasta aquí, se afirma que para promover la incorporación de los estudiantes en las comunidades científicas, los docentes deben proponer iniciativas y ejecutar proyectos formativos que integren prácticas disciplinares con situaciones pedagógicas y didácticas pertinentes en atención a las necesidades y fortalezas que presenten las UC; en palabras de Carlino (2005) “la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia” (p. 22). El aporte que emerja de cada experiencia podrá enriquecer la pedagogía de la lectura y la escritura en la universidad.

- Escribir a través del currículo se constituye como una práctica situada para comprender el valor epistémico de la escritura, participar activamente para aprender. Esto rompe la falsa concepción de que hay una única asignatura para enseñar la lectura y escritura académicas. Por el contrario, identificar necesidades en los estudiantes significa seguir ocupándose de la enseñanza de estos procesos en todas las materias del currículo. Según Carlino (2005) cualquier texto que se produzca en las UC con el fin de apropiarse de cualquier contenido, “los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento” (p. 25).
- Seguirá en cuestionamiento que enseñar a leer y a escribir en una UC puede ser factor distractor y modificador del tiempo programado; abrir espacios (horas extracurriculares) en las UC para atender las necesidades de lectura y escritura de la cultura científica por medio de tutorías, orientaciones e intencionales específicas han ofrecido posibilidades para revisar, analizar y reflexionar los contenidos para incorporarlos a sus saberes y reconstruirlos en nuevos conocimientos, es decir, construir aprendizajes.
- En la experiencia presentada aparecen acciones didácticas relevantes como la didáctica de la escritura Proyecto Didactex (2003), este sostiene que “el análisis y el diseño de materiales de enseñanza y las cuestiones metodológicas en las aulas, son parte importante de la formación del profesorado, a la vez que se constituyen intereses de investigación en didáctica de la escritura” (p. 243). Esto se traduce en que es imperioso robustecer acciones didácticas que integren las partes del diseño curricular, fomentar el acompañamiento en equipos de trabajo docente orientados a modificar las prácticas de lectura y escritura en la universidad.
- Acerca del énfasis de la IA realizada, se propuso hacerlo en los procesos de lectura, escritura e investigación para la construcción de conocimientos, sus teorías y sus dispositivos de enseñanza. Esta intervención se diseñó por iniciativa de la profesora administradora de UC, esta no obedece ni está contemplada en el programa de la UC, ni a lo largo del Plan de Estudios. Sin embargo, la universidad, como agente educativo, en atención a las demandas sociales es el órgano encargado de preparar a los estudiantes para actuar como profesionales responsables en sus contextos socioculturales y disciplinarios de referencia para su proyección al escenario laboral.

Referencias autorales

Gusmary del Carmen Méndez Chacón. 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. Miembro del Consejo Técnico de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA-Táchira). Consejo Editorial de la Revista Acción Pedagógica (Secretaría ejecutiva), evaluadora en revistas científicas (nacional e internacional). Oficial voluntario para la Organización de Naciones Unidas (Instituto de Estudios Humanitarios, IEH, Nodo San Cristóbal; Venezuela). Dirección laboral: Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, Av. La ULA, San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela.

Rosmar Guerrero Trejo. Licenciada el Letras mención Lenguas y Literaturas Clásicas, Universidad de Los Andes- Venezuela; Magister Scientiae en Educación mención Lectura y Escritura, Universidad de Los Andes- Venezuela; estudiante de la IX cohorte de Doctorado en Educación, Universidad de Los Andes- Venezuela. Docente en las áreas de Taller de Lenguaje y Didáctica de la literatura y lengua castellana y sus prácticas pedagógicas (Fundamentos y Prácticas), Escuela de Idiomas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga- Colombia. Investigadora en el área de didáctica de la lengua materna, alfabetización y literacidad académicas y profesionales. Autora de investigaciones publicadas en revistas arbitradas e indizadas nacionales e internacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). Reference Guide to Writing Across the Curriculum. Parlor Press. http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf
- Bereiter, M. y Scardamalia, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Bigi, E., García, M. y Chacón E. (2014). Acercamiento al perfil del estudiante universitario según las concepciones docentes. *Acción Pedagógica*, 23, 30-37.
- Bigi, E., García, M. y Chacón, E. (2017). Estrategias de enseñanza: análisis relacionado con la producción escrita en la universidad. *Educación en Contexto*, 3(6), 14-45.
- Calatrava, C. (2016). Venezuela siglo XXI y la formación de educadores. Propuesta de cara a la pertinencia. Ponencia original presentada en las XIV Jornadas de Investigación-Escuela de Educación UCV.
- Carlino, P. (2005). Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Londres: Falmer.
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin2006.doc
- Carter, Michael; Ferzli, Miriam y Wiebe, Eric (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication* vol. 3, n.º 21, 278-302. <http://jbt.sagepub.com/content/21/3/278.abstract>.
- Craig, L. (2013). Integrating writing strategies in EFL/ESL Universiti contexts. A writing- across-the-curriculum approach. New York: Tailor & Francis
- Correa, E. (2011). «La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educacional*. (50) 2, 77-95.
- Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En: I. Cortés y C. Hirmas (dir.). Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar. Santiago: OEI, Chili, 23-38.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educación*, (51) 2, 259-275.
- Didactext (Grupo) (2003). Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50.
- Errázuriz, M. y Aguilar, P. (2019). Reconstrucción discursiva de teorías implícitas sobre la escritura de estudiantes universitarios de educación primaria. *Lenguas modernas*. 53, 9-30.
- Lillis, T. (2006). Moving towards an 'academic literacies' pedagogy: Dialogues of participation. En L. Ganobcsik-Williams (ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models* (pp. 30-47). Palgrave Macmillan.
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Marcelo, C. (1997). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación Inicial del profesorado. La formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. y Estebarez, A. (1998). Modelos de Colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación del Profesorado. *Educación*, 317, 97-120.
- Marinkovich, J. y Morán, P. (1998). La escritura a través del currículum. *Signos*, 31(43-44), 165-171. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341998000100014&script=sci_arttext
- Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 1,7. <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/02/02.%20marucco.pdf>
- McLeod, S. (2000). Writing Across the Curriculum. An Introduction. En Susan McLeod & Margot Soven. *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs*, pp. 1-8. Sage Publications. http://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/mcleod_soven.pdf

- McLeod, S. y Miraglia, E. (2001) Writing across the Curriculum in a Time of Change: In WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing Across-the-Curriculum Programs. Urbana, IL: NCTE.
- Méndez, Gusmary (2016). "Escritura académica desde las disciplinas: el informe de Práctica Profesional". *Legenda*, 20 (23), 67-83. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/download/9092/9053>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48632>
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En Castelló, M. (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. 83-112. Barcelona: Graó.
- Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas*, 4, 4. 109-120. http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wpcontent/uploads/2011/08/Moyano_2004_Laescritura-academica.pdf
- Navarro, F., Uribe, F., Montes, S., Lovera, P., Mora, B., Sologuren E., Álvarez, M., Castro, C. y Vargas, S. (2021). Transformados por la Escritura: Concepciones de Estudiantes Universitarios a través del Currículum y de las Etapas Formativas. Edited by Natalia Ávila Reyes Multilingual Contributions to Writing Research Toward an Equal Academic Exchange, 261-285.
- Olson, R.D. (1998). *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Southern Illinois University Press.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": Approaches Across Countries and Contexts. En Charles Bazerman, Adair Bonini, & Débora Figueiredo (Eds.). *Genre in a changing world. Perspectives on writing*, 459-491. Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press. <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf>
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 161-181. <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/584>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Coordinación Académica-Coordinación Comisión Curricular (2009). *Diseño curricular Carrera de Educación, mención: Biología y Química*. San Cristóbal – Táchira.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), Writing Life. Cook.

Práctica de aula y mejoramiento de los aprendizajes

Classroom Practice and improvement of learning

Armando Zambrano Leal

azambranoleal@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3184-7979>

Teléfono: + 44 3155908460

Universidad Central del Valle del Cauca. UCEVA
República de Colombia



Recepción/Received: 10/10/2022
Arbitraje/Sent to peers: 12/10/2022
Aprobación/Approved: 07/11/2022
Publicado/Published: 01/07/2023

RESUMEN

El presente artículo de reflexión se inspira de un trabajo de observación-intervención en once instituciones educativas oficiales rurales cuyo eje fue la relación práctica-aprendizaje. Producto de esta intervención, nos dimos a la tarea de situar, de un lado, el concepto de práctica y, de otro lado, el mejoramiento de los aprendizajes. Estos dos registros guardan una estrecha relación pues no existe aprendizaje escolar que no esté directamente relacionado con la práctica del profesorado. La práctica puede observarse como eficaz o deficiente en función del nivel de aprendizaje del estudiante y, el aprendizaje calificarse como efectivo o poco efectivo. Las escalas de valoración sirven para clasificar más no para deducir el sentido de las categorías. Por este motivo, el objetivo consiste aquí en trazar el qué de la práctica en el profesorado y el porqué del mejoramiento de los aprendizajes escolares.

Palabras claves. Práctica. Aprendizajes. Escuela. Profesor. Ecología escolar. Práctica pedagógica.

SUMMARY

This reflection article is inspired by an observation-intervention work in eleven official rural educational institutions whose axis was the relationship between practice and learning. As a result of this intervention, we set ourselves the task of situating, on the one hand, the concept of practice and, on the other, the improvement of learning. These two registers are closely linked since there is no school learning that is not directly related to the practice of teachers. The practice may be seen as effective or deficient depending on the student's learning level, and the learning will qualify as effective or ineffective. Valuation scales serve to classify more than to deduce the meaning of the categories. For this reason, the objective here is to trace the what of the practice in teachers and why the improvement of school learning.

Keywords. Practice. Learning. School. Teacher. School ecology. Pedagogical practice.

INTRODUCCIÓN

La práctica posee tres grandes dimensiones. El modo, la disposición y el estilo (Zambrano, 2007a). El modo como un profesor enseña; la disposición para enseñar y hacer aprender y el estilo –como finura, elegancia, ecuanimidad, distinción– es, también, la forma como él se relaciona con el saber. Es decir, el saber que enseña un profesor define el modo, la disposición y el estilo de su práctica. Estos elementos son los que sitúan la madurez, profundidad y altura de una práctica. Mejor aún, la práctica no es el simple hacer por repetición, sino un modo especial de dominio, una disposición para realizar lo que se hace y un estilo en la ejecución de la obra. Estas dimensiones ayudan en la comprensión de la práctica pues ella no se limita al puro hacer, ni es la repetición de una actividad, ni las acciones rutinarias que tienen lugar en una profesión, arte u oficio. La práctica es una fuente de conocimiento para el sujeto. Cuando alguien domina el saber de una profesión, arte u oficio se dice que tiene conocimiento de lo que hace; a esto se le llama práctica. La práctica es, entonces, el territorio del conocimiento adquirido, a través del ejercicio cuya disposición, modo y estilo sellan la obra realizada.

Pues bien, se habla de práctica para situar el registro de la acción y de los medios empleados en una actividad inequívoca y en un espacio de dado. Se dice, entonces, práctica política, práctica religiosa, práctica artística, práctica de estudio, práctica deportiva, práctica pedagógica, práctica culinaria, práctica escritora, etc. En las distintas prácticas se encuentran la acción y los medios y, entre estos, el dominio, el modo y el estilo. El modo de operar los medios y el dominio sobre ellos definen la acción ejercida durante la actividad y el estilo sella la belleza de la obra. En la práctica pedagógica observamos estos elementos porque definen la naturaleza de la acción y los medios aplicados en la actividad de la enseñanza. Siempre la práctica está referida a un objeto preciso; el de la enseñanza-aprendizaje. Así, lo señala, entre otros, Barco (1996) al definir la práctica pedagógica como aquella que tiene lugar en el aula de clase en función de la enseñanza-aprendizaje de un cierto conocimiento. Por su parte, Souto (1993, 2000) define el aula de clase como la situación privilegiada donde las prácticas pedagógicas se desarrollan. Aquí la situación se refiere al conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones desarrolladas por el profesor y los alumnos en una institución escolar. La actividad del docente define el modo como él enseña lo que sabe, la disposición para enseñar, pero también para que el alumno aprenda y el estilo de su enseñanza. En general, la práctica pedagógica se refiere a tres grandes preguntas: qué sé de lo que conozco, cómo comunico lo que sé de lo que conozco y cómo me transformo con lo que sé de lo que conozco (Zambrano, 2006, b). En términos puntuales, podríamos ver esto en el siguiente ejemplo: Qué sé de matemáticas, cómo comunico el saber que conozco de las matemáticas y cómo lo que sé de lo que conozco de las matemáticas me transforma como persona. Estas preguntas definen las dimensiones de estudio de la práctica: saber del profesor, organización del objeto enseñanza-aprendizaje, organización del trabajo de los estudiantes, organización de la evaluación, caracterización de la comunicación en el aula, ambiente del aula y recursos de apoyo utilizados por el profesor.

En cuanto al mejoramiento de los aprendizajes, la investigación educativa ha visto florecer, desde hace algo más de tres décadas, la tesis según la cual la calidad de los procesos pedagógicos interviene directamente en el buen aprendizaje de los estudiantes. Esta perspectiva coincide con el cambio paradigmático de la escuela y sus funciones socioculturales. Ella también es producto de las demandas que sobre ella pesa como resultados positivos observables en las pruebas estandarizadas. El tema de los aprendizajes involucra una serie sustantiva de teorías psicológicas, etnográficas,

económicas y recoge las diferentes posturas que mayor eco han tenido en los investigadores sobre la eficiencia escolar y la calidad educativa. Incluso, el tema de la didáctica está presente y esto porque ella ha cobrado mucha fuerza en la explicación de los aprendizajes producto del auge de las disciplinas escolares y las finalidades contemporáneas de la escuela (Zambrano, 2015 c). La didáctica, en tanto da cuenta de la relación alumno-saber, es un tema obligado de las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje en la escuela. Ahora bien, Dado que la investigación sobre los factores asociados al buen aprendizaje cubre tres grandes sectores (escuela, familia, alumno), es menester escudriñar y conocer sus condiciones de realidad en el aula de clase. En el seno de los procesos pedagógicos se identifican diferentes variables y factores, siendo el de las prácticas de aula una de las más fuertes. En el presente artículo, propongo situar el origen de esta tendencia pues va más allá de lo que en el discurso educativo se conoce como prácticas pedagógicas. Esto me lleva a establecer una línea de historia del movimiento conocido como eficacia escolar, pues ha sido en el seno de éste donde dicha categoría ha tomado cuerpo. Este intento de tamización del concepto-práctica de aulas es un insumo fuerte para comprender mejor las relaciones de complejidad.

LA PRÁCTICA DE AULA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La práctica de aula ha sido un objeto recurrente en la investigación sobre la enseñanza más contemporánea. Señala Shulman (1997) que el paradigma privilegiado durante mucho tiempo fue el proceso-producto el cual nace en la década de los años 1960. De este paradigma surgirán las creencias del profesorado, la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza, el tiempo de los aprendizajes. Las prácticas de aula son más recientes en esta línea. En el caso de Colombia ella se ubica en la formación de pares tutores y sigue la línea de análisis etnográfico provista por las pruebas TIMMS. Si bien es cierto que este paradigma centra su atención en la práctica, no es menos desconocido su relación con los factores que inciden en el aprendizaje escolar (Cornejo & Redondo, 2007). Los aprendizajes escolares han sido objeto de tres grandes perspectivas. De un lado, los procesos de enseñanza-aprendizaje anclados en la línea del *aprendizaje por estructuración* (Coll & all, 2001, 1993; Braslavsky, 2004; Pozo, 1996; Rogoff, 1993). Esta perspectiva estuvo centrada en las teorías constructivistas en el aula de clase. La segunda vertiente asume la *escuela como un espacio de cultura* cuyos factores inciden en los aprendizajes escolares. Entre los trabajos más importantes de esta tradición encontramos, entre otros, (Ball, 2001; Bardissa, 1997; Fullan, 1993; Hargreaves, 1993). La tercera tradición se conoce como *Eficacia escolar*, cuyo nacimiento vemos florecer en la década de 1990. Entre los trabajos más importantes podemos citar, por ejemplo, (Scheerens, 2000; Murillo, 2003; Baez, 1994). El primero identifica cinco grandes áreas de estudio de la eficacia escolar: productividad escolar, evaluación de impacto de los programas compensatorios, escuelas inusualmente efectivas, igualdad de oportunidades educativas y la eficacia docente.

El concepto de práctica genera en los investigadores variadas controversias debido a su origen y a sus dimensiones filosófica, estética y religiosa. La práctica no se limita al hacer y menos a la aplicación reiterada. Ella va más allá y se sitúa en relación con el saber en tanto horizonte de reflexión. Así, se habla de la práctica del artesano, del instructor, del profesional de la misma forma que se habla de la práctica política, religiosa o literaria. La práctica está unida al saber bajo la forma de gusto, sabor, información, capacidad, destreza, dominio y es generadora de conocimiento. Igualmente, la práctica está estrechamente unida a la experiencia, concepto que dice tanto de aquella como de su reflexión y del tiempo que engendra. La experiencia es el tiempo del saber vuelto conocimiento y ella es reflexiva; aquí se engendra la praxis como reflexión. Tres grandes elementos se observan en la práctica. El modo, la disposición y el estilo. El modo como un profesor enseña dice de la forma como él se relaciona con el saber; la disposición para enseñar y hacer aprender dan cuenta de su

práctica y el estilo –como finura, elegancia, ecuanimidad, distinción marcan la diferencia de su saber, como producción. El saber que enseña un profesor define el modo, la disposición, el estilo de su práctica (Zambrano, 2019d). Estos elementos son los que sitúan la madurez, profundidad, altura de una práctica. De otro modo, la práctica no es el simple hacer, sino un hacer con altura, perfección, distinción; la práctica descubre el saber, los saberes.

Si la práctica es un concepto vigoroso, aplicable e importante que da cuenta de las diferentes acciones del pensamiento humano y de su hacer en el campo educativo, este se ha traducido, tradicionalmente, como práctica pedagógica (PP). Con las PP se clasifican las diversas actividades que tienen lugar en la institución escolar ya en un momento de la historia, ya en un presente. Generalmente, las PP describen las acciones del profesorado y, a través de él, la misión de la escuela. Pero este concepto que ha sido acuñado hace algo más de seis décadas hoy se delimita a las prácticas de aula. Esto tiene su origen en la perspectiva de las escuelas eficaces y busca explicar el modo, estilo y disposición del profesorado para enseñar y hacer aprender. También este concepto tiene su anclaje en los pilares de la educación que vimos florecer hacia finales de la década de 1980. En cualquier caso, las prácticas de aula sitúan, delimitan, dejan ver el conjunto de acciones de orden didáctico, pero también lingüístico y de saber que el profesorado promueve en el marco de su misión social y escolar.

LA PRÁCTICA EN LA ECOLOGÍA DEL AULA

Desde finales de la década de 1970, se conoce la existencia del llamado paradigma ecológico cuyo creador e impulsor fue W Doyle. Este paradigma se caracteriza por la conexión, de un lado, entre el proceso de información y las condiciones ambientales en la que acontece y, de otro lado, por la inclusión en la tarea de la información en la que el contenido está inserto. La acción pedagógica se caracteriza por un conjunto de actividades dirigidas al desarrollo de la tarea y allí se expresan niveles. La actividad es entendida como la unidad mínima de acción organizada, con un objetivo que hay que conseguir y delimitada en el tiempo (Baena, 1999). Ha sido en el seno de este nuevo paradigma que hemos visto florecer la investigación sobre la práctica del profesorado. Este paradigma es concomitante con los estudios sobre escuelas eficaces.

En efecto, la práctica de aula o práctica situada de enseñanza nace en el corazón de las escuelas efectivas o escuelas eficaces. La pregunta que llevaron a los investigadores a preguntarse por la eficacia de la escuela es de diversa naturaleza. Por ejemplo, (Levine & Lezote, 1990) se interrogaron por el liderazgo pedagógico del profesorado en el aula; (Sammons, Hillman & Mortimore's, 1995) se enfocaron en la enseñanza con un propósito a través de interrogar qué hace a una escuela buena y cómo hacer para que muchas instituciones escolares sean muy buenas. En lo que respecta a la eficacia del aprendizaje, los trabajos de (Reynolds, Sammons, De Fraine, Townsend, & VanDamme, 2011, p. 1), pudieron identificar el desarrollo de habilidades y el aprendizaje profesional de los profesores (Teddle & Reynolds, 2000). Al mismo tiempo que estos factores se investigaban, la experiencia profesional docente fue tomando cuerpo y ocupando un lugar más importante en la búsqueda de la comprensión de las escuelas verdaderamente eficaces. Reynolds y Stoll (1996).

Ahora bien, las discusiones sobre la práctica docente como factor incidente en la calidad de la educación muestran duras críticas dirigidas, especialmente contra las afirmaciones de PISA y la OCDE, (2001) en el sentido en que la calidad del sistema educativo no podría exceder el de la calidad del profesorado. Sin duda alguna, el tema de la calidad del profesorado se vuelve objeto de estudio a partir de finales de la década de 1990. El mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes es un insumo importante del desempeño docente, factor, a la vez, importante en la calidad de una institución escolar eficaz. (Darling-Hammond y Rothman, 2011, p. 1); (Hargreaves

& Fullan, 2012). El liderazgo del profesorado ha sido entendido en su amplio espectro como uno de los factores más incidentes en la constitución de las escuelas muy buenas y dicho liderazgo recubre una serie de aspectos de suma importancia: la selección de individuos altamente formados, desarrollo profesional, evaluación y desarrollo profesional, capacidad para permanecer en el empleo, la inversión en su formación situada, su desarrollo profesional constante, la oportunidad de aprendizaje y colaboración entre pares. (Darling-Hammond et al., 2013, p. 7).

El tema del liderazgo docente ha sido una de las variables retenidas en los estudios sobre la eficacia escolar y un objeto de análisis de la práctica. Dicho liderazgo es compartido con las funciones de los directivos docentes (Leithwood et al., 2007), como una forma de liderazgo pedagógico (Robinson, 2010) cuya característica es que los profesores líderes son expertos en un tema y saben acompañar a otros colegas en el mejoramiento de su función y, porque además son conscientes de la necesidad de asumir su propio aprendizaje, el de sus estudiantes y el de otros colegas (Harris, 2005). En definitiva, el tema del liderazgo profesoral cobra un interés mayor especialmente en el estudio sobre sus prácticas (Campbell, Lieberman & Yashkina, 2013: 54). Así mismo, el aprendizaje entre pares deviene un elemento muy importante del mejoramiento de la práctica (Ibáñez, 2011). Ahora bien, las prácticas docentes ofrecen un material rico y variado para entender los procesos de inserción de las poblaciones más desfavorecidas o culturalmente excluidas (Alvarez, Alzamora & all., 2008). En lo que respecta a la reflexión sobre la práctica, los estudios han demostrado que cuando los profesores la realizan sus clases se ven enriquecidas pues ella les ofrece una cierta distancia para mejorar los modos de transmitir el contenido de su disciplina, didáctica del contenido (Gómez, 2008). Así mismo, el clima de aula entra en el estudio e investigación de las buenas prácticas docentes. Esto sugiere que el ambiente del aula de clase juega un papel importante en la conducción del aprendizaje y enriquece o empobrece la práctica de aula de los docentes (Manota & Melendro, 2016). Si bien el tema del clima de aula como los recursos son vistos como elementos fundamentales del proceso de aprendizaje exitoso, no sobra decir que dicha práctica siempre será más rica si está inscrita en un aprendizaje verdaderamente significativo con un enfoque constructivista. (Castro, Peley & Morillo, 2006). Así entonces, el tema de la calidad escolar está fuertemente referida a la práctica de aula de ahí que la forma del trabajo en el espacio del aula determine la calidad del aprendizaje del estudiantado. Esto se conoce como la gestión del aula y esto supone poseer conocimientos sólidos del contenido a enseñar, pero también de la experiencia sobre cómo conducir dichos conocimientos en el aula (Villalobos, 2011). El tema de las prácticas también se inscribe en la innovación pedagógica lo que supone un repertorio de nuevos medios y de una creatividad para realizar el trabajo pedagógico en el aula de clase (Altopiedi & Murillo, 2010).

En definitiva, el tema de la práctica de aula y la enseñanza situada es consustancial con el proceso de mejor escolar y esto supone un riguroso ejercicio de observación de las prácticas con el único fin de empoderar mejor a los profesores. La práctica no se limita al hacer sino al conjunto de elementos que intervienen positivamente en la buena enseñanza. Por esta razón, el abordaje de la práctica docente no es solo para describir el cómo de la comunicación del contenido didáctico, sino también para observar el clima, la relación y colaboración entre pares, el autoaprendizaje, el desarrollo profesional situado, el aprendizaje colaborativo y las relaciones entre alumnos, profesorado y comunidad. Así, entonces, la investigación sobre el tema ha privilegiado una serie de mecanismos todos tendientes a descifrar las prácticas del profesorado.

LAS TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA

En general, las técnicas que se han utilizado en el estudio de las prácticas de aula se pueden resumir así: cuestionarios de escala, auto-reportes, bitácoras y diarios, viñetas, diarios en red (Blogs),

la entrevista, observación de situaciones pedagógicas (Classroom observation), Classroom Assessment Scoring System (CLASS) y observaciones con grabaciones en video. También existe la técnica del análisis de los productos de la clase (Tareas, portafolio). La classroom observation y classroom Assessment Scoring System son instrumentos que permiten analizar las prácticas de aula. Indiscutiblemente, más reciente a nuestra realidad, se encuentra el uso de videos como instrumento de estudio de las prácticas de aula y las entrevistas semiestructuradas. Particularmente ha tomado mucha fuerza el video como instrumento de observación y esto a partir de los estudios realizados en Estados Unidos, Alemania, Japón. Luego, se ha aplicado esta técnica en países como Australia, República Checa, Holanda, Suiza, Estados Unidos y Hong Kong y por su puesto Colombia. El marco de la técnica surge de la necesidad de descifrar los modos como los profesores realizan su trabajo académico y los obstáculos que enfrentan. En el caso colombiano, esta técnica ha sido aplicada a la evaluación docente de los profesores clasificados en el Decreto 1278 y se hace con fines de ascenso y permanencia. Esta técnica se ha aplicado en Chile con los mismos propósitos. (Presiss, Calcagni & all., 2014); (Fuentes, 2011), (Esteve, 2006), (Cuadros, 2009), (Coll & Onrubia, 1999)

DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DEL DOCENTE

Como resultado de las observaciones a profesores de inglés, matemáticas y lengua castellana de once instituciones educativas oficiales rurales del departamento del Valle del Cauca, hemos podido constatar la relación entre lo tradicional y lo cuasi innovador. En la primera encontramos profesores que enseñan como si estuvieran en la década de los años setenta y ochenta. Sus clases son muy rígidas, los temas poco interesantes, muy apegados al tablero, le dictan a los estudiantes, manejan el silabeo, la organización de los estudiantes es por fila, dedican gran parte de su trabajo a mantener el orden y la disciplina. Los segundos, organizan grupos, hacen uso de Video Beam, planean guías, copian problemas de estas áreas tomadas de internet, hacen preguntas. A primera vista, las prácticas cuasi-innovadoras parecieran mejorar los aprendizajes y no obstante o lo logran. La emoción y la actividad es para ello lo más innovador en detrimento del aprendizaje efectivo del estudiante. Es decir, lo observado mostró que está última enmascara la tradición. Como resultado de las observaciones pude trazar el siguiente cuadro doce clasifico las acciones de la disposición, el modo y el estilo para una práctica positivamente efectiva en el mejoramiento de los aprendizajes. La dimensión del conocimiento de la disciplina está directamente relacionada con la disposición para conocer y hacer conocer; la dimensión operativa con el modo como el profesor expresa, entre otras, la pasión y, finalmente, la dimensión comunicativa está directamente relacionada con el estilo en la comunicación.

EL MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES

El movimiento de las escuelas eficaces o eficacia escolar ha producido importantes investigaciones centradas en las variables y factores asociados al mejoramiento del aprendizaje escolar. Tres grandes enfoques teóricos se pueden identificar en este movimiento. El primero se conoce como el aprendizaje por reestructuración (Coll 2001, Braslavsky 2004, Rogoff, 1993). Este enfoque está situado en las teorías constructivistas de aprendizaje situado en las aulas de clase (significación del aprendizaje, actividad mental, sentido y pertinencia social de los aprendizajes, procesos de mediación escolar). Un segundo enfoque se centra en la institución escolar como mediadora de los aprendizajes en un sentido no causalista. En esta corriente se han destacado los trabajos de mejora escolar (Kopkins & Lagerweij, 1997, Bolívar, 2000), los estudios de micropolítica escolar (Ball, 2001; Bardisa 1997; los que se centran en los procesos culturales de la escuela (Fullan, 1993; Hargreaves 1994) y, el tercer enfoque son los estudios sobre eficacia escolar (Scheerens 2000, 1999; Murillo 2003a; Murillo, 2005b, Báez 1994).

Práctica pedagógico-didáctica del docente		
Disposición	Modo	Estilo
Le gusta enseñar Enseña el saber de lo que conoce Sabe lo que enseña Sabe aprender de lo que enseña Está dispuesto a saber más Tiene dominio de los saberes de su disciplina Sabe conducir la clase Sabe orientar a sus estudiantes Sabe que enseñar es hacer aprender Se apoya en un método	Tiene pasión y creatividad Siempre tiene una distancia de lo que conoce Cada vez que enseña aprende Lee, escribe, busca nueva información La forma como organiza los temas Tiene un modo de mantener interesados a los estudiantes Sabe responder y resolver dudas en los estudiantes El método que aplica está siempre inscrito en una teoría didáctica Siempre habita en situaciones-problema	La forma como comunica lo que sabe Los gestos y su posición corporal en el aula dicen del estilo fino para conducir la clase La manera como organiza la clase Los medios que utiliza para enseñar El tratamiento ecuánime frente a los estudiantes y los valores que promueve No es vertical Anima el debate y es vigilante con la crítica Sabe empoderar a los estudiantes frente a las actividades Expresa consignas claras Su método didáctico muestra un estilo fino porque anima al estudiante y hace que movilice su saber
Dimensión Conocimiento de la disciplina	Dimensión operativa	Dimensión Comunicativa

Fuente: Elaboración de Armando Zambrano (2022)

Las investigaciones sobre los aprendizajes escolares han privilegiado, desde la década de 1990, el término de eficacia escolar cuya génesis se encuentra en el célebre informe Coleman (1966) sobre la igualdad de oportunidades de los estudiantes norteamericanos cuyos resultados mostraron que las variables relacionadas con el origen social explicaban el desenvolvimiento de los estudiantes en las instituciones escolares. Sobre la base de este informe, en América Latina, se da inicio a las investigaciones sobre las escuelas prototípicas o inusualmente efectivas (Edmon, 1979; Brookover & Lesote 1979) cuyo modelo proceso-producto tan propio de la economía de la educación explicaban los resultados escolares a partir de la entrada de insumos y los logros académicos de los estudiantes. En la década de 1990 se aplican modelos estadísticos de análisis multinivel para analizar los fenómenos al interior de la escuela y entre ellas. Con este modelo se buscaba analizar tanto los factores asociados a los aprendizajes como las relaciones de estructura y gobierno en las instituciones educativas. (Creemers, 1997, Murillo 2003). Con esta última iniciativa se creó la Red de Mejora de la Escuela (Murillo, 2005; Reynolds & Stoll, 1996). En el marco de la eficacia escolar nacen dos grandes tendencias las cuales le dan sustento a la investigación. De un lado, el conocimiento sobre cuánto influye la escuela en el rendimiento escolar de los estudiantes; de otro lado, los factores de aula, escuela y contexto se estudian para identificar lo que hace a una escuela eficaz. Murillo (2003: 54) define una escuela eficaz como

aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica.

El tema de la *equidad, perdurabilidad, valor añadido y desarrollo integral* son cuatro principios que se desprenden de la anterior definición. Una escuela que no atienda la heterogeneidad y el particu-

larismo cultural de los estudiantes deja de ser eficaz; una escuela que no sostenga los resultados en el tiempo es menos que eficaz, el desarrollo del estudiante es un valor añadido que dice mucho de una escuela eficaz y; finalmente, una escuela que sólo se limita a los logros académicos, pero deja de lado el aprendizaje de valores, virtudes y afectos, bienestar y satisfacción de los estudiantes no puede ser considerada como eficaz. Estos principios resultan novedosos en la medida en que hacen volver la mirada sobre la escuela como una institución no limitada exclusivamente al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Las investigaciones en el campo de la eficacia escolar muestran la supremacía de las variables que más inciden en los aprendizajes escolares y las cuales se clasifican en variables de rendimiento cognitivo de los estudiantes, variable de escuela y variables de origen de los estudiantes; esta última recoge tanto la comunidad de origen y el hogar de origen (Brunner & Elacqua 2004; Banco Mundial, 2004). En lo que tiene que ver con la variable mejoramiento de los aprendizajes, los estudios han logrado demostrar que los siguientes factores influyen directamente en el rendimiento escolar: Altas expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes; calidad del currículo; organización del aula (estructura de trabajo, aprovechamiento de los tiempos y oportunidad para los aprendizajes); seguimiento del progreso de los alumnos (evaluaciones y retroalimentaciones frecuentes; clima del aula marcada por la cercanía afectiva, resolución de los conflictos, la claridad y la comunicación; la calidad, cantidad y disponibilidad de materiales educativos; la claridad y pluralidad de las didácticas con énfasis en aquellas que favorecen una mayor participación de los estudiantes (Cornejo & Redondo, 2007:162). No hay duda de que el liderazgo del docente es un factor importante en los aprendizajes escolares (Campbell, Lieberman & Yashkina, 2013). Tampoco hay duda de que el clima del aula de clase como la cantidad de recursos didácticos juegan un papel importante a la hora de evaluar la eficacia del aprendizaje. Ahora bien, si estas y otras variables tienen un efecto directo en el aprendizaje de los estudiantes también lo es el grado de calidad de la práctica de aula.

El mejoramiento de los aprendizajes escolares, en la década de 1990, instalará un repertorio de investigaciones las cuales combinan los resultados de las pruebas nacionales e internacionales y las prácticas de transmisión en el aula de clase. Estas dos perspectivas se combinan con las relaciones de gestión que llevan a cabo los líderes (rectores y coordinadores) en el marco del funcionalismo de la escuela. Se entiende la doble perspectiva como un ámbito importante de la investigación educativa debido al cambio paradigmático que trajo aparejado el nacimiento de la globalización. Así mismo, estas perspectivas traducen el interés de las políticas públicas escolares por el mejoramiento de los aprendizajes y, por esta vía, una mejor capacidad del capital humano formado en la escuela para la competitividad. Así entonces, los estudios sobre la práctica no pueden verse desconectados de la perspectiva de los aprendizajes toda vez que el nuevo rol de la escuela consistirá, después de la década de 1990, en garantizar la inclusión social a través de poderosos mecanismos de aprendizaje. El papel del profesor, pero también de los directivos y de la comunidad, será tenido en cuenta como insumos nobles del aprendizaje exitoso. El profesorado es visto como un administrador de los procesos de enseñanza y sus funciones retocadas con nuevos roles. El docente es un agente del aprendizaje lo cual significa, en esta nueva etapa de la historia de los sistemas escolares, un sujeto capaz de hacer aprender a otros. Muy a pesar de esta nueva mirada sobre el rol pedagógico del profesorado, el aprendizaje se pone en el centro de las investigaciones y es el alma de las políticas públicas en educación. De cualquier forma, la acción pedagógica del profesorado se traslada al ámbito de la didáctica y esto trae nuevas formas de evaluar su desempeño, observar su función y valorar su rol como agente cultural. El tema de la didáctica impondrá, hacia finales de la década de 1990, la necesidad de escudriñar la práctica (Bolívar & Bolívar, 2011). Con esto se buscó entender en qué medida el dominio del saber de la disciplina es un factor decisivo en el buen aprendizaje de los

estudiantes. Por este motivo, en la década siguiente toma mucha fuerza la necesidad de observar las prácticas de aula como factor de aprendizaje y del buen rendimiento de las escuelas. Asumir la práctica como un factor clave en el aprendizaje escolar supone, de un lado, ver al docente como profesional especialista de una disciplina y, de otro lado, analizar su desempeño a la luz de las nuevas teorías didácticas, que para el caso podrían situarse en tres grandes registros: el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987), las situaciones didácticas (Brousseau, 2007) y la transposición didáctica (Chevallard, 1991). Estas corrientes teóricas de la didáctica coinciden con el nacimiento del nacimiento del paradigma del aprendizaje socio-constructivo y devienen un elemento central de la práctica del profesorado.

CONCLUSIONES

Como resultado de la observación sobre la práctica de enseñanza de los profesores de matemáticas, lengua castellana e inglés de once instituciones educativas oficiales rurales, nos dimos a la tarea de comprender el lugar que ocupa la práctica como categoría de estudio en el campo de la investigación educativa y su relación con el mejoramiento de los aprendizajes. La práctica es un concepto que no puede limitarse simplemente a la manera como un docente lleva el control de la clase ni a la forma como enseña. Ella está compuesta por la disposición para enseñar, el modo como enseña y el estilo que le imprime a lo que enseña. Estas tres dimensiones no aparecen en la literatura consultada. La práctica, así mismo, deviene un objeto de estudio directamente relacionada con el aula. Las investigaciones muestran los trabajos realizados, lo encontrado y todo esto en el marco de las escuelas eficaces. En lo que se refiere al aula, nos pareció muy esclarecedor el concepto de “ecología de aula” el cual permite explorar el proceso de información y las condiciones ambientales en la que acontece y, de otro lado, la inclusión en la tarea de la información en la que el contenido está inserto. Es muy oportuno este paradigma toda vez que la práctica de aula es ante todo un espacio de comunicación. Relacionar las condiciones ambientales del aula y la información que allí circula, pero también como se expresa en los saberes enseñados es una perspectiva que merece seguir explorándose a pesar de tener más de medio siglo de existencia. Lo clásico es muy valioso para el saber educativo pues reactiva preguntas y muestra perspectivas de conocimiento. Un elemento importante para poder conocer las prácticas tiene que ver con las técnicas. En general ellas beben de la tecnología, especialmente del video y no obstante no muestran cómo se distorsiona la realidad cuando alguien es observado. Esto fue lo que precisamente constatamos en las clases asistidas pues una cosa era el comportamiento durante la observación y otra sin ella. Lo que más se impone hoy es el dialogo en comunidades de aprendizaje y las narraciones escriturales de los maestros, pero también de los alumnos. Esta perspectiva podría ser más rica para decir cómo es la práctica, en qué falla o en qué favorece los aprendizajes. Fue esta, precisamente, la perspectiva que adoptamos en las observaciones directas con profesores y estudiantes lo que, a la vez, confirmó nuestros presupuestos pues no hay práctica sin disposición, modo y estilo para enseñar. Finalmente, relacionar el mejoramiento de los aprendizajes con la práctica ha sido objeto de las políticas educativas después de tres décadas. Las investigaciones muestran que, efectivamente, la práctica pedagógica y didáctica está fuertemente relacionada con la calidad del aprendizaje escolar. Esto último podría, nos parece, explicar una tesis que venimos defendiendo en el país y la cual consiste en mostrar que la práctica (disposición, modo y estilo) del profesorado es un insumo muy importante para responder a la pregunta de por qué muchos niños, después de asistir por más de 16 años a la escuela, poco aprenden de los saberes oficialmente seleccionados.

Referencia autorial

Armando Zambrano Leal. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Paris 8 (Francia), magister y licenciado de la Universidad Louis Lumière Lyon 2, Francia. Es profesor invitado del programa del doctorado en ciencias de la educación de varias universidades públicas colombianas. Actualmente labora en la Universidad del Centro del Valle. Tuluá. Departamento del Valle del Cauca. Ha sido profesor invitado de universidades de América Latina y Europa. Es consultor en educación y asesor pedagógico de la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca. Ha escrito numerosos artículos científicos, libros y materiales didácticos para la enseñanza de las disciplinas escolares. azambranoleal@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altopiedi, Mariana & Murillo Estepa, Paulino. (2010). Prácticas innovadoras orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 14, pp.47-70
- Álvarez, Mónica; Alzamora, Sonia; Delgado, Verónica; Garayo, Perla; Moreno, Verónica; Moretta, Rosana y Negrotto, Adolfo. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. V N° 5, Diciembre, pp.81-106.
- Baena Cuadrado, María dolores (1999). El análisis de la práctica educativa desde las tareas académicas: categorías y dimensiones de estudio. *Investigación en la escuela*, N° 38.
- Báez, B. (1994). El movimiento de las escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 4, enero-abril, Pp. 93-116.
- Ball, S. (2001). Estudios Educativos, empresa política y teoría social, en Slee, R y Weiner, G. (coord): ¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar. Madrid: Akal.
- Banco Mundial (1995). *Priorities and Strategies for Education*. A World Bank Review. Washington. D.C.: The World Bank
- Barco De Surghi, Susana (1996). *Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores*. En Cami-lloni, Riquelme y Barco. Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación. Buenos Aires, Novedades Educativa
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la Micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación* 15, diciembre, monográfico: Micropolítica en la Escuela.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla
- Bolívar, Antonio & Bolívar Ruano, María Rosel. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Revista perspectiva educacional: Formación de profesores*, Vol. 50, N° 2, pp. 3-26.
- Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. XIX. Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos. Fundación Santillana: Madrid.
- Brookover, W. y L. Lesote (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University,
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. (D. Fregona, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Libros el Zorzal.
- Brunnner, J.J. y G. Elacqua (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación*. Año XLVIII-XLIX, N° 139-140, I-II. Organización de Estados Americanos. OEA
- Campbell Carol, Lieberman Ann, Yashkina Anna. (2013). Aprendizaje y liderazgo docente para el mejoramiento del sistema y la docencia en las salas de clase y establecimientos escolares, Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 51-68
- Castro, Elizabeth; Peley, Rosario & Roselia Morillo.(2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista, *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XII, No, 3, septiembre-diciembre, pp. 581-587.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savori savant au savoir enseigné*. Fontenay-le-comte, La pensée sauvage.

- Coll et all. (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Grao.
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*, en Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J: Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar 157-186. Madrid: Alianza. Segunda. Edición.
- Coll, C., & Onrubia, J. (. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques en educació escolar*. Barcelona: UOC.
- Coleman, J., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartlanad, A. Mood, F. Weinfeld y R. York (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office
- Cornejo Chávez, Rodrigo; Redondo Rojo Jesús María. (2007) *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar*, Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 2: 155-175.
- Creemers, B. (1997). La base de conocimientos sobre eficacia escolar. En Reynolds, D. (coord.): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Editorial Santillana, colección aula XXI.
- Cuadros, D. (2009). *Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante*. Barcelona: UIC.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.) (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L., Cook, C. M., Hamilton, M., Allman, J., Tangas, J., Campbell, C., Pervin, B., Salvatori, M., Zheng, S., Choo, T. L., Ling, E. L., Chenn, H., Jane, L. H., & Jocelyn, T. S. Y. (2013). *Developing and sustaining a high-quality teaching force*. Document for Global Cities Education Network. Washington, DC and California, CA: Asia Society and Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership* 37 (I): 15-24.
- Esteve, O. (2006). *Instruments d'observació. Projecte d'aplicació de la pràctica reflexiva en la formació del professorat. Pla Marc de de formació 2005-2010*. Barcelona: DEGC.
- Fuertes Camacho, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. 9 (3), 237 - 258. Recuperado el 5 de mayo de 2017 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Editorial Akal, 2002.
- Gómez Nocetti, Viviana. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 43, pp. 271-283.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. NY: Teachers College Press and Toronto, ON: Ontario Principals' Council.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.
- Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22. Edi. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005.
- Ibañez Salgado, N. (2011) Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*. Vol. 14, No. 3, pp. 457-474.
- Hopkins, D. y N. Lagerweij (1997). *La base de conocimientos sobre mejora de la Escuela*. En Reynolds, D. (coord.) (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Editorial Santillana, colección aula XXI.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37-67.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools.
- Manota Sánchez, Marco A. & Melendro Estafanía, Miguel. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá delos contenidos académicos. *Contextos educativos*, 19, pp. 55-74.

- Murillo, F.J. (2003a). *El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. Murillo, F.J. (coord.). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- Murillo, F.J. (2005b). La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, N° 2: 1-8.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Preiss, David D. Calcagni, Elisa; Espinoza, Ana María; Gómez, Daniela; Grau Valesk, Guzmán, Valentina; Müller, Magdalena; Ramírez Francisca y Volante Paulo (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile, *Psykhé*, Vol. 23, 2, 1-12
- Reynolds D., Sammons P., De Fraine B., Townsend T., & Van Damme, J. (2011). Educational Effectiveness Research (EER): A state of the art review. Documento presentado en la reunión anual del International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
- Reynolds, D., & Stoll, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: The knowledge base. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 94-112). Londres: Routledge.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1-26.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El Desarrollo Cognitivo en el contexto social*. Madrid: Paidós.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. Londres: Office for Standards in Education (OFSTED).
- Sheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*.
- Shulman, Lee S. (1997). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. Wittrock Merlin (comp), La investigación de la enseñanza, Barcelona, Paidós, pp. 9-91.
- Souto, Marta. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Souto, Marta. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres, Inglaterra: Falmer.
- Villalobos Fuentes, Ximena. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, No 55-3.
- Zambrano L. A. (2007a). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, editorial magisterio.
- Zambrano, L. A. (2019b). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75–84.
- Zambrano L. A. (2006c) Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232
- Zambrano, A. (2015). *Escuela y relación con el saber. Sentido, sujetos y aprendizajes*. Santiago de Cali: Editorial Icesi.

Universidad, conocimiento y docencia ¿Destino incierto?

University, knowledge and teaching. Uncertain destiny?

Roberto Rondón Morales

rrondonmorales@gmail.com

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

Teléfono: + 58 414 1794012

Universidad de Los Andes

Facultad de Medicina

Grupo Miradas Múltiples

República Bolivariana de Venezuela

Mérida estado Mérida



Recepción/Received: 20/10/2022

Arbitraje/Sent to peers: 22/10/2022

Aprobación/Approved: 28/10/2022

Publicado/Published: 01/07/2023

RESUMEN

La universidad, el conocimiento y la docencia son una unidad dentro de una diversidad, no sólo por ellas en sí, sino porque representan el encadenamiento de una herencia dada por modelos universitarios que han dejado una huella perenne: el medieval, estructural de encierro y autarquía; el científico alemán funcional que combinó la investigación y la docencia y el cordobés, del ambiente de democracia y autonomía. El dilema planteado es cambiar la combinación heredada o la rigidez de la institución donde se expresa la herencia, para que dé otros resultados, y también a otros.

Palabra claves: Universidad, conocimiento, docencia, renovación,

SUMMARY

The university, knowledge and teaching are a unit within a diversity, not only because of them themselves, but because they represent the chain of an inheritance given by university models that have left a perennial imprint: The medieval, structural of confinement and autarchy; the functional german scientist who combined research and teaching and cordoban, from the environment of democracy and autonomy. The dilemma posed is to change the inherited combination or the rigidity.

Key Words: University, Knowledge, Teaching, Renovation

INTRODUCCION

La producción, transmisión y utilización de conocimientos han sido las bases “de la perenne necesidad de la Universidad porque los conocimientos no se abandonan, se actualizan, se generan y se profundizan, de manera que esta función y misión lucen interminables”. Pero luce también interminable e inmóvil la arquitectura y organización donde se produce, transmite y utiliza, “a pesar de que el hombre es capaz de crear, también derrumbar para construir, deshacer para hacer nuevas instituciones, con nuevas estructuras y nuevos espacios”. Los tiempos han creado nuevas instituciones y hechos, pero la universidad sólo se sustituye parcialmente, y no se transforma” ¿Hasta cuándo será así? La función, la arquitectura y la organización del conocimiento por la universidad es una herencia transmitida por tres modelos universitarios que se superponen y la enmarcan: medieval, alemán y cordobés. El primero dio una herencia de encerramiento en muros y autosuficiencia. El segundo, el conocimiento nace y vive de la investigación y la docencia dentro de los muros. El tercero, garantiza la libertad y la autonomía de las instituciones y de las personas para realizar la docencia y la investigación dentro de los límites de los muros. ¿Seguirá esto así?

EL MONACATO, LAS ESCUELAS CATEDRALICIAS Y LOS ESTUDIOS GENERALES

La Universidad, auspiciada por la Iglesia nació por el **Monacato Irlandés, las Colegiatas, las Escuelas Catedralicias y los Estudios Generales de Salerno, Bolonia y París**, que hicieron progresar la enseñanza desde leer, escribir, cantar y calcular, del Trivium para **formar la inteligencia** con gramática, retórica y dialéctica **el Quadrivium para conocer la naturaleza**, con matemáticas, geometría, astronomía y música, hasta la filosofía y la teología para conectarlas con Dios. Así se desarrollaron los conocimientos en estas instituciones, a la vez que construyó un *valor real externo de la propia Iglesia*. (Cárdenas, Antonio L. 2004).

LAS UNIVERIDADES

Las Universidades de Bolonia en 1158 y París en 1160, fueron un gremio de maestros y aprendices del conocimiento. Bolonia fue una Universidad de Estudiantes. Dirigían la Universidad porque eran adultos, con oficios y ocupaciones reconocidas.

París fue una Universidad de Maestros. Ellos y los aprendices eran frailes, pobres y humildes. No tenían sede y pagaban sólo por los exámenes.

LA DOCENTIA DOCENDI

Los maestros obtenían del Obispo, por intermedio del Canciller o Maestrescuela, una “Licencia Docendi” para enseñar. Por abusos de éste, hubo grandes conflictos, por lo que en 1215, un delegado del Papa, Roberto de Gourcon firmó un acuerdo entre los maestros y el Canciller, considerado como la primera constitución universitaria autónoma, para inscribir, enseñar y otorgar los grados (Rondón M, Roberto. 2005).

MISION Y HERENCIA DE LAS METODOLOGIAS DE LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL

Hasta el siglo XIX sólo transmitió conocimientos tradicionales, concebidos como una totalidad basada en Dios, y con la teología como culminación de todas las ciencias. Se leían y discutían textos antiguos griegos de Aristóteles y Platón, judíos de Maimónides, árabes de Averroes, roma-

nos y lombardos de ciencia, filosofía, metafísica, moralidad, traducidos en Toledo y Palermo; y en conventos. (Bayen, Maurice. 1978).

Se disputaba en favor y en contra del contenido, se elaboraban preguntas, que el Maestro o Doctor determinaba con la respuesta. El método principal de enseñanza fue la Escolástica, con definiciones exhaustivas de los términos y su significado, se conceptualizaban ideas y expresiones abstractas y universales sobre el ser o todo lo que existe. Esta enseñanza de autores antiguos tuvo la finalidad de conformar una cosmovisión cristiana, griega, árabe y judía que diera respuestas ahora basadas en la razón, a creencias que no tenían resueltas con la fe en las Sagradas Escrituras, Evangelios, libros de los Santos Padres (Rondón M, Roberto. 2005).

Esto creó tradiciones en el aprendizaje: el profesor activo y el estudiante pasivo, la memorización, el apego al conocimiento pasado, la especulación teórica, el terminismo, la deducción y la abstracción.

HERENCIA DEL MODELO MEDIEVAL

El origen en conventos, ofreció un muro que limitó los conocimientos y acotó la inteligencia. A la vez, les permitió funcionar con autonomía y libertad, autarquía, pensum particular e individualizado, rigidez académica y perfil propio e intransferible, autosuficientes con una personalidad única e insustituible. No es igual una a otra universidad. Estas eran individualidades o “monadas” con una “prima substancia” aristotélica que por eso se les permitió ingresar, enseñar y otorgar los títulos. (Mayz V, Ernesto. 1984).

CARRERAS Y GRADOS

Había un ciclo introductorio en la Facultad de Artes con el Trivium y el Quadrivium, certificados con grados menores de Bachiller y Licenciado; y luego, las Facultades Mayores de Filosofía, Derecho Canónico, Derecho Civil, Medicina y Teología que otorgaban grados mayores de Maestro y Doctor.

LAS CRISIS INICIALES DE LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL

La Universidad no aceptó el razonamiento y el conocimiento intuitivo científico ni la experimentación, tampoco la libre interpretación de la Biblia ni la orientación de la Universidad por laicos. Los humanistas la acusaron de decadente y de manipular las traducciones antiguas. No aceptó a la imprenta porque eliminaba la exclusividad de su conocimiento.

La discusión entre ciencia y teología, la dirimió el Papa Nicolás IV en 1288, al otorgar validez universal a los grados de la Universidad de París, por considerarla “como el medio más poderoso para expandir la verdad religiosa por el mundo, o ser una fuente inagotable de errores para envenenar a la humanidad”. La universalidad del valor de los títulos finalizó con la desaparición del Sacro Imperio Cristiano, la Reforma Luterana y la aparición de principados y señoríos, que fundaron sus propias universidades para formar sus sacerdotes y funcionarios. Se necesitaron entonces equivalencias y reválidas para intercambiar el valor de los estudios y los títulos (Rondón M, Roberto. 2005).

NUEVA CRISIS EN EL RENACIMIENTO

La Universidad, maestros y aprendices medievales, pobres y humildes, en el Renacimiento se tornaron burgueses ricos. Adquirió propiedades inmobiliarias. Los profesores prefirieron el cobro de matrículas y los regalos en los exámenes antes que los salarios que se depreciaban. **Esto eliminó la gratuidad de la enseñanza. Otra tradición hasta la Reforma de Córdoba.**

Las cátedras se hicieron hereditarias. **Los universitarios adquirieron casta y linaje con las togas, birretes, anillos y fiestas de grado pomposas, que los asimilaban a las clases reales y eclesiásticas** (Capelletti, Angel. 1993).

LA UNIVERSIDAD EN POSTRACION

Las crisis iniciales y la renacentista se agravaron porque los universitarios se dedicaron sólo al estudio de textos antiguos y a discusiones banales de los terministas. Esto provocó una “postración irreversible” en la Universidad en los siglos XVII y XVIII. Los humanistas y científicos, entonces, se asentaron en las Academias donde hicieron grades descubrimientos como Kepler y Copérnico, quienes derrumbaron el sistema ptolemaico, fundamento de creencias centenarias de la Iglesia (Cárdenas, Antonio L. 2004).

LAS SOLUCIONES Y NUEVAS UNIVERSIDADES

La universidad científica alemana

En el siglo XVIII, se planteó que la ciencia sería decisiva para el progreso y el desarrollo de la sociedad, por lo que se rescatarían las ciencias hacia las universidades. Estas se dedicarían sólo a una finalidad científica con soledad, libertad y autonomía del Estado. Las aplicaciones profesionales pragmáticas derivadas de la investigación se haría en Escuelas Profesionales distintas a las Universidades de Investigación, y aquellas otorgarían los títulos respectivos.

Para Alejandro Von Humboldt en la Universidad de Berlín en 1808, “no existe universidad si no existe investigación”. **Una Universidad sólo de investigación contravino criterios de la mayoría de los teóricos alemanes, que propiciaron la coexistencia de la investigación y la docencia en la Universidad** (Mayz V, Ernesto. 1984)

La universidad napoleónica

Napoleón en 1805, propuso que la educación no era un derecho, “sino el más poderoso instrumento para dirigir las opiniones políticas y morales, es decir, domeñar las conciencias”. “Era para formar las mentes que hicieran perdurar el Imperio”.

La Universidad serían facultades separadas entre sí, sólo para la docencia y sin investigación, para formar los funcionarios del Imperio. Sus administradores mandaban y los profesores obedecían. En 1870, se creó una Universidad adscrita al Estado, pero la autonomía la basaron en los profesores, “dueños y señores de las cátedras, después de Dios”. “Ni el Rector de la Universidad ni el Decano de la Facultad podían dar órdenes” (Cárdenas, Antonio L. 2005). **Este modelo llegó a Venezuela desde 1870.**

La universidad inglesa

La Universidad propiciada por el cardenal Newman, era un sitio para enseñar el conocimiento universal y formar integral y liberalmente al hombre. “Si la Universidad fuera para el descubrimiento científico, no tenía razón de tener estudiantes. Deben ser las Academias literarias y científicas las que estimulen la búsqueda filosófica y científica, y deben estar subordinadas a las universidades”, a la inversa del modelo alemán. La universidad abierta inglesa. Funciona desde 1971.

Universidades norteamericanas

Descentralizadas, diferenciadas, competitivas y de iniciativa local. Coordinadas por Agencias de Acreditación privadas, y voluntarias. Sólo un 10% son universidades de investigación. Financiadadas por el sector privado y los alumnos (Rondón M, Roberto. 2005).

Las universidades de los tigres asiáticos

Universidades enfocadas a la exportación de productos de ingeniería y tecnología. La educación universitaria es de provecho para las familias y ellas deben financiarla (Cardoza, Guillermo. 1999).

UNIVERSIDADES COLONIALES

Las Universidades Mayores de Lima y México fueron como el modelo público de Salamanca. Trajeron la teología y la escolástica atrasadas y rechazadas en Europa. Se dedicaron a la formación de clérigos y funcionarios públicos como en la Edad Media, y exclusiva para ricos peninsulares y criollos como en el Renacimiento.

Las Universidades Menores, al igual que la de Alcalá de Henares, se originaron en Seminarios. Las regían Constituciones Obispaes que indicaban cátedras distintas. En Caracas, Gramática, Artes, Teología, Casos de Conciencia, de Prima de Cánones e Institutos de Leyes. En Mérida, Gramática, lecciones y explicaciones y ejercicios con el maestro, lengua latina, materias morales, Suma de Fr. Francisco de Lárrega.

En Mérida, se señaló la “desidia de los estudiantes para las clases de latinidad, sin brindar esperanzas para servir de algún útil en el estado eclesiástico que hemos propuesto fomentar, con cuya salida podrán otros en quienes se logre el fin de este establecimiento, entrar a llenar sus lugares, y sus Padres o Pueblos no carecerán de los beneficios que les puedan resultar de sus aplicaciones”. El Obispo de Mérida de Maracaybo, 1789. (Chalbaud, Eloi. 1987).

En 1721, se fundó la Universidad Santa Rosa de Lima de Caracas que enseñaba: Vísperas. Teología moral. Filosofía. De Menores y Mínimos con Gramática Latina. Retórica, Autores Clásicos. De Primeras Letras. Canto Llano. Derecho Canónico y Derecho Civil. Prima de Teología. Medicina. Mayores y Elocuencia

En 1806, el Rey Español autorizó una Academia en Mérida, no una Universidad, para emitir grados mayores y menores: Primeras Letras. Gramática. Filosofía. Teología. Dogmática. Moral. Escritura. Disciplina Eclesiástica. Derecho Civil y Canónico y Medicina, “con maestros instruidos y aptos para hacer progresar las ciencias, y para que haya mejor gobierno en el Seminario”, “y para surtir al obispado de curas y Ministros eclesiásticos instruidos, de lo que se me informará a la brevedad posible” (Chalbaud C, Eloi. 1987).

Pero la Junta Gubernativa de Mérida en 1810, creó la Universidad San Buenaventura de Mérida de los Caballeros. Autorizó los grados mayores y menores en Filosofía. Medicina. Derecho Civil y Canónico. Teología. Se restableció una cátedra de Filosofía, y se crearon cátedras de Anatomía, Matemáticas, Historia Eclesiástica, Concilio, Lugares Teológicos y Sagrada Escritura (Chalbaud C, Eloi. 1987).

En esta época, “las grandes discusiones giraban en torno al tema de los ángeles y sus tertulias, su sexo y sobre si el cielo era de un metal como el de las campanas de las iglesias, o de líquidos como el vino más fino y ligero”.

Pero también había controversias entre aristotélicos y racionalistas sobre la inutilidad del aristotelismo para las ciencias, y enseñaban matemáticas, física y química, por lo que se les expulsaba en una universidad atrasada.

Se hacían discusiones de tipo filosófico, político y social, las libertades públicas y su relación con la religión. Cuestionaban el poder del monarca, teoría de los jesuitas Belarmino, Molina y Mariana; se leía a Locke, Monstequieu, Rousseau. Estas controversias solo reforzaron el modelo tradicional, e indujeron la designación en 1801 del Censor Regio para evitar estas lecturas y discusiones (Navas

B. Alberto. 2021). Se favoreció el proceso de independencia, aun cuando hay contradicciones entre la pasividad universitaria que llevó “a que los libertadores fueran revolucionarios, guerreros, estrategas, escritores, sociólogos e ideólogos de un Nuevo Derecho de Naciones (Picón Salas, Mariano. 1975), al revés de la opinión de Andrés Bello y José María Baralt de que “de la Universidad salieron los hombres que soportaron y asesoraron a la revolución (Pedro Grases. 1981)

LA UNIVERSIDAD COLONIAL FUE UNITARIA

Fue una institución unitaria, no de partes: todo el mundo, todo el hombre y toda la sociedad. Su ideal central: Dios. La Facultad nuclear: la Teología y la preocupación básica: la salvación del hombre (Tunnermann, Carlos. 1999).

METODOLOGIAS

El Plan de Estudios se distribuía por meses y días en las Facultades de Cánones o Derecho Canónico, Leyes o Derecho Civil, Teología, Medicina y Filosofía. La asistencia era obligatoria para las cátedras en propiedad. Las Facultades de Arte otorgaban grados de Bachiller, Licenciado y Maestro, y las Facultades Mayores, de Bachiller, Licenciado y Doctor.

Se impusieron las cátedras, regidas por Doctores, en propiedad o vitalicias. Las más importantes eran las de Prima, a principios de la mañana y de Vísperas al inicio de la tarde. Había cátedras temporales ejercidas sólo por años.

El profesor leía un texto, había disputas y discusiones. Elaboraban preguntas que el profesor respondía, tal como en la Edad Media. Si no había libros, los estudiantes tomaban apuntes. Al final de las lecciones, los catedráticos “asistían al porte”, se paraban en la puerta del salón y respondían preguntas. El latín y la lengua romance eran los idiomas utilizados (Tunnermann, Carlos, 1999)

LA UNIVERSIDAD REPUBLICANA

Continuó los cánones de la educación colonial. Religiosa, especulativa, sectaria y privilegiada.

AUTONOMIA DE LAS UNIVERSIDADES

En 1826, la Gran Colombia solo reconoció a las Universidades Centrales de Caracas, Bogotá y Quito. En 1827, Simón Bolívar, Presidente de Gran Colombia promulgó los Estatutos Autonómicos para la Universidad de Caracas, y la dotó de propiedades, y estudios de Menores y Mínimos, Cánones, Derecho Público, Derecho Civil, Medicina, Anatomía, Matemáticas, Teología de Vísperas.

En 1832, José Antonio Páez, Presidente de Venezuela, designó Rector de la ahora Universidad de Mérida al Pbro. Ignacio Fernández Peña. Elaboró unos Estatutos Autonómicos, promulgados en 1836, con dotación de propiedades.

PODER MILITAR Y DE LA BURGUESIA

El poder desde 1830 hasta 1899 lo ejercieron doce militares y seis civiles, estos derrocados, provisionales o tutelados. Los caudillos y la burguesía mantuvieron una economía agropecuaria primaria sin transformación en bienes y servicios, y un comercio importador – exportador. En el campo, un trabajo servil. En las ciudades, la industria elemental, era rechazada por intelectuales como Fermín Toro y Ramón Ramírez por efectos nocivos en Europa; pero además no había electricidad, acero y otros materiales. Las tecnologías eran para máquinas a vapor, teléfonos, telégrafos, y para producción nacional para el consumo interno, sin valor agregado para la educación. No tuvieron interés en un proyecto educativo nacional. Prevaleció lo rural, por estar allí la fuerza de tarea para

el trabajo explotador y las revoluciones (Mijares, Augusto. 1975). En 1891, había 2950 generales y 3360 coroneles (Velásquez C, Luis. 1971).

Sólo se requería entonces funcionarios para la administración civil y eclesiástica, para prestigio social, disfrute del capitalismo y satisfacción de familias ricas.

Las Universidades se centraron en Ciencias Eclesiásticas, Políticas, Médicas, Filosofía. Las Facultades de Humanidades y Ciencias no eran de interés. En los colegios secundarios, latinidad, griego, filosofía y pedagogía.

Este desarrollo universitario se aprecia desde 1836, cuando en Caracas y Mérida, autónomas, tenían Facultades de Jurisprudencia y Teología, y un Curso de Filosofía, con las Cátedras de Gramática Latina, Filosofía, Jurisprudencia Civil, Derecho Canónico, Medicina y Teología. Apoyadas en Latinidad, Mayores y Menores, Mayores y Elocuencia.

CÓDIGO DE 1843

En 1843, Venezuela promulgó un Código de instrucción Pública que mantuvo la autonomía electoral y económica. Se reorganizó la educación superior con Facultades comunes en las dos Universidades: Ciencias, Eclesiásticas, Ciencias Políticas, Ciencias Médicas e Historia Natural, Ciencias Matemáticas y Físicas, Metafísica, Filología o Humanidades. En 1858, se creó una Facultad de Ciencias Naturales desprendida de las Ciencias Médicas. En 1874, Guzmán Blanco las reorganizó sólo colocando de ultimo las Ciencias Eclesiásticas. Los Códigos de Instrucción Pública, que incluían la legislación universitaria, obedecían más a caprichos de los Presidentes para cambiar nombres, número y orden de las Ciencias (Rondón M, Roberto. 2005).

El gobierno liberal de Antonio Guzmán Blanco despertó esperanzas de modernización de Venezuela, mediante la educación. Decretó obligatoria la educación Primaria. Creó la educación secundaria, técnica y normalista. Ambas propuestas fracasaron por falta de recursos económicos y maestros.

MODELO NAPOLEÓNICO

Para modernizar y dominar a las Universidades, implantó el modelo napoleónico de facultades aisladas y sólo docentes, lo que representó una nueva alienación cultural, que impidió la incorporación del modelo anglosajón (Sánchez, Luis A. 1949). Acusó a las universidades, Central de Venezuela y de Los Andes, como las denominó, de ser “nidos de godos” y tomó las siguientes decisiones:

AGRESIONES A LA UNIVERSIDAD

1. Expropió los bienes asignados a la UCV y a la ULA, y las hizo depender desde entonces del Fisco Nacional.
2. Creó Colegios Federales y Provinciales. Los primeros otorgarían grados como las Universidades, salvo en Ciencias Eclesiásticas.
3. En Mérida, adscribió los estudios normalistas a la ULA, lo que no prosperó. Luego, creó un Colegio Federal el 1 de septiembre de 1875, y le dio el edificio de la ULA que había expropiado el 4 de abril de 1874. Igualmente los estudios pre universitarios que realizaba la Universidad. (Chalabaud C, Eloi. 1973). El egresado de este Colegio Nacional, Bachiller, luego entraba a estudiar las llamadas Ciencias Mayores: Políticas, Médicas, Filosóficas y otras.

Esta decisión fue revertida por el General Linares Alcántara en 1877, quien devolvió a la Universidad el edificio y los cursos pre universitarios.

4. En 1872, creó las Universidades de Trujillo y Ciudad Bolívar. En 1891, el Congreso Nacional, y en 1892, Joaquín Crespo fundaron las Universidades de Zulia y Carabobo. Todas fueron clausuradas por Cipriano Castro (Mijares, Augusto. 1975)

El gobierno de Guzmán Blanco, estuvo lleno de buenas intenciones, pero a la vez, de malas acciones (Giacopini Z, José. 1975)

EL PENSAMIENTO INTELECTUAL DE LA EPOCA. La energía intelectual, en esta época, dentro y fuera de las Universidades, se dedicó a la lucha conservadora-liberal, conspiraciones, revoluciones, renunciaciones, negociaciones perturbadoras. “Aparecieron en las disertaciones federales, intelectuales universitarios con contradicciones extrañas, síntesis ideológicas, alucinaciones heroicas bastardas en nombre de una población negra e india. (Picón Salas, Mariano. 1975). Otros por el contrario, marcaron hechos históricos y conductas honorables por su intelecto y convicciones morales (Díaz S, Ramón. 1975).

CRITICAS A LA EDUCACIÓN. En la época, se hacían críticas fuertes a la educación de Colegios y Escuelas. El Rector de la ULA, Dr. Pedro J. Godoy en los 1880, afirmaba que “Las escuelas destinadas a la enseñanza primaria no corresponden a los fines de la institución. Los niños la aprueban, pero no saben escribir una cantidad, no saben declinar ni conjugar, y por supuesto, nada de ortografía”.

“La gramática es ardua y los tiernos niños no pueden apropiarse de la filosofía del lenguaje. Llegan estos jóvenes a los Colegios a estudiar latín, el griego y la pedagogía, y como no saben declinar, ni conjugar ni distinguir las partes de la oración, el catedrático tiene que gastar muchas sesiones en enseñarles el idioma patrio para estudiar los extranjeros. Llegan a filosofía y como no saben sumar, es necesario dedicar tiempo, con perjuicio de la marcha del curso, en enseñarles las primeras cuatro reglas. Por eso, resolví dictar el Decreto de examen previo a los que cursaran latín y griego, Decreto desaprobado por el gobierno”.

“Al ingresar nuevos jóvenes, convoqué a los catedráticos para examinar su estado de conocimientos, e informaron estar sumamente atrasados, pero a pesar de esto, tuve que admitirlos por no ser necesario el examen como se ha dicho, pero encargué a catedráticos de pedagogía que contrajeran una mayor atención a la enseñanza de la gramática castellana y algo de contabilidad porque cuando vayan esos jóvenes a entrar a estudiar filosofía, puedan presentar examen que sobre esas materias exige la ley”(Chalbaud Cardona, Eloi. 1973).

EL POSITIVISMO Y LAS ACADEMIAS.-El positivismo favorecido por el guzmancismo, produjo una motivación científica, que influyó poco en las universidades, sólo desplazó el espiritualismo. De nuevo la ciencia se refugió en las Academias, de Ciencias Sociales y Bellas Artes en 1869, de Historia en 1889, de Medicina en 1904, de Ciencias Políticas y Sociales en 1915, de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales en 1917 (Hernández H, Rafael. 1994)

PROGRESOS DE LAS UNIVERSIDADES

En la UCV, en 1895, creó Ingeniería desprendida de Ciencias Matemáticas y Físicas: Civil, Militar, Agronómica y Arquitectura. Modernizó Medicina con la Bacteriología, Parasitología e Histología Normal, y la creación del Instituto Pasteur.

En la ULA ocurrió una modernización desde 1883, en el rectorado del Dr. Caracciolo Parra y Olmedo, con investigaciones médicas, uso de Modelos de Anatomía, y Maniquí Fisiológico; la creación del Gabinete de Historia Natural, el Jardín Botánico, Acuario y Herbario, el Observatorio As-

tronómico y la publicación del Libro “Crónica del Estado Los Andes mandada a llevar por su Universidad de Los Andes (López B, Alí)}}

CIPRIANO CASTRO

Cipriano Castro creía “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 en estudios”

En Código de Instrucción Pública de 1904, denominó a la ULA, Universidad Occidental, nombre que devolvió en Código de 1905. Autorizó solo estudios de Ciencias Políticas y Eclesiásticas, pero estas se habían mudado desde 1898 a Curazao por la persecución. Clausuró Universidades, y en la ULA, los estudios de Medicina, Farmacia y Filosofía, reabiertos los dos primeros en 1928. En 1932, se iniciaron los estudios de Ingeniería (Chalbaud C, Eloi. 1973).

A partir de 1900, la Educación Secundaria de los Colegios Nacionales se llamó Nuevo Bachillerato, con tres años de estudios preparatorios y tres filosóficos. Al legalizarse, en 1911, terminó la era de los Colegios Nacionales y se inició la de los Bachilleratos (Uzcátegui, Ramón y Bravo, Luis. 2021).

LOS ESTUDIOS LIBRES

El Ministro Felipe Guevara Rojas, para popularizar y ampliar la educación, estableció **los estudios libres para toda la educación, incluida la universitaria**. La UCV fue clausurada desde 1912 a 1922 por razones disciplinarias. Según Decreto “Todos los interesados grupales o personales podrán dedicarse a las actividades educativas sin registros y sin programas, aun cuando sus grados si serán aceptados y validados oficialmente”. Así, se autorizó establecer Facultades Universitarias de Ciencias Políticas, Médicas, Filosóficas y otras independientes para optar a grados profesionales que eran reconocidos por el Ministerio respectivo.

Los estudios libres afectaron a la ULA, por la inasistencia de los estudiantes

Desde 1909 para subsanar esta situación, creó una Escuela Primaria previa a un Curso Preparatorio y Filosófico, que desde 1917, era en el Liceo Universitario, llamado Liceo Mérida, regentado por la Universidad. El Rector y el Vicerrector se turnaban en su dirección, lo que atrajo a estudiantes fuera de la ciudad que deseaban estudiar en la Universidad de Los Andes (López Bohórquez, Alí. 2011). Esto fue un “vivero” para la Universidad que quedaba con muy pocos estudiantes.

A pesar del esfuerzo renovador que impulsó el Dr. Felipe Guevara Rojas manifestaba: “El bachillerato le daba algunos de sus peores elementos a la Universidad, sin conocimientos generales y sin disciplina espiritual, sin amor al estudio, ni siquiera a la lectura y sin hábitos de orden. Era necesaria una laboriosidad excesiva para desarrollar dotes excepcionales, y estimular el libre juego de las facultades intelectuales”. Estos estudios libres finalizaron por consecuencias negativas. (Chalbaud Z, Carlos. 2000).

A inicios del siglo XX, la producción agropecuaria pre capitalista fue desplazada por un capitalismo nacional con pequeñas y medianas tecnologías, y luego, por la industria petrolera que se impuso con personal y tecnologías importadas, sin participación de las Universidades.

LA UNIVERSIDAD CORDOBESA

Después de un siglo de Independencia, la Universidad continuaba los mismos métodos anticuados: sectarios, confesionales, corruptos, clasistas, con privilegios para grupos, negándolos para una clase media intelectual y económica emergente. De otro lado, andaban por el continente aires liberadores después de la Revolución Comunista de Rusia, sentimientos de rebeldía contra las dictaduras imperantes. La sociedad aspiraba a una participación democrática representativa en el manejo de

las instituciones. Todo esto, indujo una Reforma Universitaria en la Universidad de Córdoba, Argentina en 1918, que se diseminó por toda América Latina con nuevos postulados para la Universidad: **Elección de las autoridades y un cogobierno autonómico. Modernización de la enseñanza con seminarios, asistencia libre y materias opcionales. Nueva organización de la Universidad. Interacción de los conocimientos con los intereses sociales. Eliminación del nepotismo y concursos para el ingreso a las cátedras. Democratización del ingreso. Gratuidad de la enseñanza. Exclaustración de la cultura. Presupuestos suficientes.**

Se planteó por las Federaciones de Estudiantes, una unión latinoamericana, una lucha contra los dictadores militares y el imperialismo, apoyo de la universidad a las luchas del pueblo. Esto planteó un dilema. La Universidad debe renovarse para luchar por la liberación del pueblo, o lucha por la liberación del pueblo para que después lo sea la Universidad. En uno y otro caso, los partidos políticos y las luchas políticas comprometieron a esta Universidad.

Este gran esfuerzo terminó sólo con la creación del modelo político y jurídico típico de Latinoamérica: La Universidad Autónoma. Todos los demás problemas quedaron intactos. No hubo transformación de la universidad (Tunnermann, Carlos. 1999).

LOS DÉBILES PASOS REPUBLICANOS DEMOCRATICOS

En 1936, se inició un proceso democrático. Se conformaron partidos políticos, sindicatos y gremios profesionales y económicos que pedían repuestas a sus requerimientos

En la UCV, se iniciaron los estudios de postgrado médico y se crearon las Escuelas de Geología, Economía y Filosofía y Letras. En la ULA, se construyó un edificio para sede del Rectorado, Paraninfo y la Facultad de Derecho.

El Ministro de Educación, Dr. Arturo Uslar Pietri planteó una universidad de excelencia, para la promoción social y para la sustitución de las importaciones y la transferencia de tecnologías desde el exterior. Facilitó formas de autonomía, como la selección de una lista de profesores, de la cual, el Ejecutivo Nacional designaba las autoridades universitarias, y los concursos de las cátedras.

El Dr. Rafael Vegas, Ministro de Educación en el gobierno del Presidente Medina Angarita, derogó estas medidas y planteó la tesis del Estado Docente.

En 1946, la Junta de Gobierno promulgó el Estatuto de las Universidades Nacionales, en el cual se formularon principios autonómicos: Elección de los Decanos y estudiantes para conformar un co gobierno. Las autoridades designadas por el Ejecutivo Nacional. Se creó la Universidad del Zulia.

EL ESTADO DOCENTE

A partir de 1945, reapareció al planteamiento sobre el Estado Docente, hoy en boga, partiendo del hecho “de que el Estado no puede conceder un título cuyo otorgamiento acarrea responsabilidad social, sin tener el derecho y más aun el deber, de vigilar el régimen de estudios para comprobar que el título será otorgado a quien realmente lo merece. La libertad de enseñanza no puede ser absoluta, como no lo es ninguna libertad, pues todas están constitucionalmente limitadas por las leyes, de acuerdo con los superiores intereses de la sociedad. La vigilancia del régimen de estudios supone como elemento necesario la inspección oficial de la instrucción a fin de asegurar el cumplimiento de las condiciones y requisitos establecidos para la obtención de los certificados y títulos que él otorga” (De Venanzi, Francisco. 1988).

LA UNIVERSIDAD AUTONOMA

En 1958, el Presidente de la Junta de Gobierno, Dr. Edgar Sanabria promulgó una Ley de Universidades con autonomía plena: organizativa, académica, administrativa y económica financiera.

Había cinco universidades oficiales. UCV, ULA, LUZ, UC, UDO entonces creadas, y dos privadas: Universidad Católica y Santa María. Los conflictos políticos del país fueron sentidos y acompañados por las Universidades, acusadas de conspiración. En 1970, con la justificación de ampliar y diversificar la capacidad, las oportunidades de estudio y probar nuevos procedimientos administrativos y académicos, se reformó la Ley de Universidades en 1970, coartando la autonomía. Una de estas expresiones fue que no se crearon nuevas Universidades Autónomas, sino Nacionales Experimentales, cuya organización y funcionamiento se dicta en un Decreto Oficial, e implica la designación de las autoridades por el gobierno (Rondón M, Roberto. 2005).

CRECIMIENTO DEL SUBSISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR

El Subsistema de Educación Superior creció y se diversificó: cinco Universidades Autónomas; diez y ocho Experimentales; y trece Privadas; siete Institutos Pedagógicos públicos y uno privado; cuatro Institutos Politécnicos públicos y uno privado; diez y nueve Institutos Tecnológicos públicos y veinte uno privados; siete Colegios Universitarios públicos y seis privados; tres Institutos de Investigación.

Hubo intentos fallidos de promulgar una ley de Educación Superior.

LA BUSQUEDA DE NUEVAS ESTRUCTURAS

Se discutía el destino de la Universidad, estático e invariable, acumulador de saberes, estructuras y tendencias, creador de Facultades, Escuelas, Núcleos, Carreras y Menciones, Institutos, Centros. Buscaba una nueva estructura universitaria, sin éxito, en torno a una Universidad plenamente autónoma y más democrática; a una universidad tecnocrática y empresarial, con excelencia y productividad conectada con el sector productivo; a una Universidad inspirada en la “ratio thecnica” con una función no monádica y organizada en programas de ciencias de la salud, ciencias y tecnología, humanísticas, arte y otras, no Cátedras, Departamentos, Escuelas o Facultades en un Sistema de Educación Superior que no fuera un agregado de institutos, y solo autonomía académica; y una universidad enfocada hacia la revolución del conocimiento y la revolución tecnológica.

Se hicieron esfuerzos integradores con la creación de la Universidad Experimental Politécnica que agrupó a los Politécnicos Públicos; la UNEFA, los Politécnicos de las Fuerzas Armadas; la Universidad Pedagógica, para intentar integrar los Institutos Pedagógicos.

EL DESTINO UNIVERSITARIO PROPUESTO POR EL GOBIERNO NACIONAL

En 1999, se inició un proceso político de inclusión social y de una reorganización pública. Esto colocó en competencia silenciosa pero activa, nuevas y anteriores organizaciones, las de servicios de salud y educación. En salud, la Misión Barrio Adentro y su organización en Ambulatorios Populares, Centros de Diagnóstico Integral- CDI; Centros de Alta Tecnología – CAT; Salas de Rehabilitación Integral- SRI y Hospitales tutelados del anterior sistema de salud, MPPS e IVSS; que también funcionan con su estructura propia de ambulatorios rurales, urbanos y hospitales en paralelo con Barrio Adentro. Las clases C y D asisten 18% y 22% a Barrio Adentro y 60% y 70% al MPPS e IVSS (Muci, M, Rafael s.f).

El Programa de Formación de Médicos Integrales Comunitarios para la Misión Barrio Adentro, está fuera del sistema tradicional de Facultades Universitarias, con asiento en la Presidencia de la República, y ejecución en Aldeas Universitarias con apoyo del MPPEs y la Misión Sucre. Hay dos modalidades de formación médica. Funcionan con limitaciones y para determinada población estudiantil, una de las cuales, aspira a graduarse en Facultades tradicionales por su prestigio, y no en el PNFMIC ¿En la misma dirección va la educación en la Universidad del Magisterio y las Universidades tradicionales?

Estudios de la Academia Nacional de Medicina demostraron que los egresados del PFMIC tienen buena comunicación y descripción de síntomas, pero escasa capacidad para hacer diagnósticos y tratamientos. (Mendoza M, Rafael. sf). Una tentativa explicación fue la formación médica fuera de las Facultades y hospitales, sin personal experto. Barrio Adentro desde 2010 se adscribió teóricamente al MPPS. La formación de Médicos Integrales está ahora bajo responsabilidad de Universidades Experimentales. Pero sólo dos tienen estudios médicos.

El modelo oficial para la formación médica, parece ir en dos modalidades institucionales para dos determinadas poblaciones estudiantiles. ¿Pobres y no pobres? ¿Estaremos recorriendo parecidos caminos en la educación, a los de la salud?

Después de la pregunta que queda en el aire, comento lo siguiente:

En 1999, el gobierno nacional presentó el “Documento Preliminar sobre el Proyecto Educativo Nacional”, conducente a dos leyes, Orgánica de Educación, aprobada en 2009, y otra Especial de Educación Universitaria, pendiente.

También se propusieron “Políticas para la Educación Superior”, con lineamientos generales.

Reorganizar el Sistema de Educación Superior, inscribirlo en la política educacional nacional de un Estado Docente para rescatar el papel rector del Ministerio de Educación Superior.

Modificar las atribuciones del Consejo Universitario y del Consejo Nacional de Universidades para traspasarlas al Ministerio respectivo.

Eliminar los Claustros, signo del aislamiento, y de su particularidad histórica, geopolítica y destino, y su conversión en un ente corporativo representativo de profesores, profesoras, empleados administrativos, obreros, egresados y egresadas con iguales derechos políticos.

Crear un proceso de Municipalización de la Educación Universitaria y de un Comité para la Transformación y la Municipalización, con los Centros Estadales de Gestión Universitaria (CEGU), y crear una Universidad Popular y Productiva para la gente.

No crear carreras sólo por locación y disponibilidad de profesores, sino las necesarias, con pertinencia social, y no concentradas sólo en las capitales

Formular Programas Nacionales para mejorar la movilidad de profesores y estudiantes, la dotación de laboratorios, la formación de personal y otros, para lo que se diseñó la Misión Alma Mater, a la que serán adscritos, tentativamente en el futuro, los trabajadores universitarios académicos y no académicos, y sus programas, que dejarán de ser adscritos a determinada universidad al ser cancelados sus salarios, bonos, becas y prestaciones por el Sistema Patria

Declarar la transformación de los Institutos Tecnológicos y Colegios Universitarios en Universidades Politécnicas Territoriales. Habrá solo universidades en la educación superior

Hay decisiones administrativas: Plan de Asistencia a los estudiantes en reemplazo de las contingencias estudiantiles, transporte, comedores, becas. Centralización del financiamiento y prestación de salud y seguridad social. Un Plan de Seguridad con el Ministerio de Relaciones Interiores y Justicia dentro del Plan de Seguridad Interministerial. Un Plan de Jubilaciones y Pensiones y Cajas de Ahorro. El Plan de la Universidad Tricolor para reparar espacios universitarios, y el Programa Nacional Venezuela Bella. Implantación de la educación a distancia.

En 2019 y 2020, la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia ha requerido de las Universidades Autónomas, convocar procesos electorales, con reglamentos que incluyan a los empleados administrativos y obreros en las lista de los llamados sectores, que suplen el concepto

y práctica de Claustro Universitario. Se ha vencido varias veces el lapso de esta decisión ¿Qué significa esto?

Esto conforma un Plan Estratégico que pudiera llevar a una nueva UNIVERSIDAD, CONOCIMIENTO Y DOCENCIA ¿Lo veremos?

Un tema para analizar es si hay un proyecto para romper la herencia de los modelos medieval, alemán y cordobés, lo que puede ser interesante, pero cuyo destino dependerá del liderazgo, confianza y acuerdos pertinentes. Sólo e impuesto, no le aprecio buenos augurios. 

Referencia autoral

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*.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Cárdenas, Antonio Luis. El concepto de Universidad. Origen y evolución. Ediciones del Rectorado. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2004
- Rondón M, Roberto. La Universidad. Crisis permanente y acumulada. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2005
- Bayen, Maurice. Historia de las Universidades. Colección ¿Qué es? Nueva Serie. Okis Tau. Barcelona. España. 1978
- Mayz V, Ernesto. El ocaso de las universidades. Monte Ávila Editores. Caracas. 1984
- Capelletti, Angel. Textos y Estudios de Filosofía Medieval. Consejo de Publicaciones. ULA. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1993
- Chalbaud C, Eloi. Historia de la Universidad de Los Andes. Tomo I. Desde la fundación del Seminario hasta 1810. Reimpresión, Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1987
- Tunnermann, Carlos. Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la Reforma de Córdoba. IESALC. Caracas. 1999
- Navas B, Alberto. Felipe V y la Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca de la UCV. Caracas. 2021
- Chalbaud C, Eloi. Historia de la Universidad de Los Andes. Tomo V. Desde la llegada de la Guerra Federal 1859 hasta el triunfo de la Guerra Federal 1870. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1971
- Chalbaud C, Eloi. Historia de la Universidad de Los Andes. Tomo VI. Actividades de las Facultades durante el gobierno de la Revolución Restauradora. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1973
- Grases, Pedro. Obra 3. Pre Independencia y Emancipación. Protagonistas y testimonios. Editorial Seix Barral. Barcelona. España. 1981
- De Venanzi, Francisco. La Universidad en la democratización. Apreciación del proceso político venezolano. Fundación Universidad Metropolitana. Fondo Editorial Inter Fundaciones. Colección Seminarios. Area Grafica. Caracas. 1988.
- Mijares, Augusto. Anarquía y devastación 1858 a 1870. En Venezuela Independiente 1810 a 1960. Fundación Eugenio Mendoza. Cromotip. Caracas. 1975
- Mijares, Augusto. El Guzmancismo. 1870 a 1899. En Venezuela Independiente 1810 a 1960. Fundación Eugenio Mendoza. Cromotip. Caracas. 1975
- Sánchez, Luis Alberto. La Universidad Latinoamericana. Impala. 1949



- Picón Salas, Mariano. Positivistas y modernistas. En Venezuela Independiente 1810 a 1960. Fundación Eugenio Mendoza. Cromotip. Caracas. 1975
- Díaz S, Ramón. La autocracia. En Venezuela Independiente 1810 a 1960. Fundación Eugenio Mendoza. Cromotip. Caracas. 1975
- Giacopini Z, José. La integración política del país. En Apreciación del proceso político venezolano. Fundación Universidad Metropolitana. Fondo Editorial Inter Fundaciones. Colección Seminarios. Área Gráfica. Caracas. 1988
- Hernández H, Rafael. La educación venezolana bajo el signo del positivismo. Publicación de la Academia Nacional de la Historia 51. Fuentes para la historia republicana de Venezuela. Italgráfica. Caracas. 1994
- Roscio, Juan G. El triunfo de la libertad sobre el despotismo. Colección Simón Bolívar. Monte Avila Editores. Caracas. 1971
- Velásquez C, Luis. Gómez y las Fuerzas Vivas. Venediciones. C.A. Caracas. 1971
- Uzcátegui, Ramón y Bravo, Luis. Cronología histórica de la educación venezolana. Memoria Educativa Venezolana. Caracas. 2021
- Chalbaud Z, Carlos. Breve Historia de la Universidad de Los Andes. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2000
- Mucci M, Rafael. Un médico no se forma en tres años. [www Revista Climaz.com](http://www.RevistaClimaz.com)
- Mucci M, Rafael. [www. Revista Climax.com](http://www.RevistaClimax.com). Edición 15.

La gestión de políticas públicas en educación universitaria

Higher Education Policy and management

Lilian Nayive Angulo

liliannayiveangulo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0569-2347>

Teléfono: +58 414 7024834

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Mérida estado Mérida



Recepción/Received: 19/11/2022

Arbitraje/Sent to peers: 20/11/2022

Aprobación/Approved: 01/12/2022

Publicado/Published: 01/07/2023

RESUMEN

En el presente estudio se manifiesta la postura onto-epistémica de quien investiga porque con ello se va demarcando el discurso reflexivo que irá apareciendo a través de la palabra. Luego con apoyo documental se recopilan datos históricos, cuantitativos y cualitativos derivados de estudios especializados. La información se decanta en los dos ejes: políticas públicas y educación universitaria.

Palabras clave: políticas públicas educativas, educación universitaria.

ABSTRACT

In the present study, the onto-epistemic position of the researcher is manifested because this will demarcate the reflective discourse that will appear through the word. Then, with documentary support, historical, quantitative and qualitative data derived from specialized studies are compiled. The information is divided into two axes: public policies and university education.

Keywords: educational public policies, university education

EL MARCO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS VENEZOLANAS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO. UNA BREVE REVISIÓN HISTÓRICA

Este apartado contiene una revisión con fundamentos históricos de las políticas públicas educativas en el periodo 2006-2021. Diversos autores y organismos han desarrollado sendos estudios en la materia, destacan Gibbons (1998), Morles, Medina Rubio, Álvarez Bedoya, (2003); López Segrera, (2008); Bravo Jáuregui, Graffe, y Uzcátegui, (2004); Parra Sandoval, (2013), UNESCO (2013), Albornoz (2013), Peters, (2015), Bravo Jáuregui, (2021a), Bravo Jáuregui, (2021b).

En principio es necesario acotar, que las políticas educativas en Venezuela están apegadas a la concepción que regenta el Estado Docente. Prieto Figueroa (2006) impulsó la idea de Estado Docente arguyendo que la educación es un fenómeno colectivo, y, como tal, está regido por las normas fijadas por el grupo social. Se expresa como una necesidad de la totalidad; y es por ello que el Estado determina los medios para satisfacerla. En 1936 ya planteaba esta idea en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional. En el artículo 1 se ponía bajo la responsabilidad del Estado la educación del pueblo, se ampliaba la gratuidad de la enseñanza en el sentido de poner a cargo del Estado la obligación de ayudar a los individuos necesitados para que pudieran concurrir a la escuela. Siempre defendió la tesis de la naturaleza política de la educación la que determina el *deber* y el *derecho* del Estado a ocuparse de la educación de una sociedad cualquiera.

Sin embargo, esta tesis históricamente ha sido debatida, y colocada en contraposición con la tesis de la Sociedad Educadora. Bravo Jáuregui, et. al (2004) refieren que la primera posición defiende la postura que, en una sociedad, como la venezolana, dada la fragilidad de la familia venezolana y la distribución inequitativa del ingreso, debe prevalecer el interés de todos regulado a través de la acción del Estado. Mientras que para los defensores del enfoque de la Sociedad Educadora el Estado solo significa burocracia y sujeción a principios ajenos al bienestar de los ciudadanos, una intervención en el principio de libertad de enseñanza.

Luego de varios posicionamientos en las diferentes leyes orgánicas, es en el año 2009 cuando se instaaura la figura del Estado Docente como regulador del sistema educativo venezolano. Mora García (2008b) señala que las ideas de Estado Docente y el Humanismo Democrático de Prieto Figueroa ya habían fundamentado otras lides educativas:

En honor a la verdad no es la primera vez que se coloca en las bases filosóficas de la educación venezolana estos supuestos epistemológicos, pues desde las aulas universitarias ese pensamiento se planteó como resistencia a los planes neoliberales del Estado venezolano. Lo que sí debemos reconocer como novedad es que se hayan formulado como doctrina de Estado. Ideológicamente se apuesta por una educación de masas sin exclusión de la calidad, aspecto que representa el reto mayor de cualquier proyecto educativo. El Estado-docente bolivariano busca la integralidad de la educación, concepto inspirado en Prieto Figueroa (p.618)

En la Ley Orgánica de Educación de 2009 se define claramente en el artículo 5 el Estado Docente en los siguientes términos “es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social

fundamental, inalienable, irrenunciable, y como servicio público que se materializa en las políticas educativas”.

De manera subsiguiente, se explican las competencias del Estado Docente para garantizar, regular, supervisar y controlar todos los aspectos inherentes a: mecanismos para exigir este deber social, funcionamiento del subsistema de educación universitaria (Art. 6, literal B), aspectos curriculares, creación y funcionamiento de las instituciones educativas oficiales y privadas, calidad de la infraestructura educativa oficial y privada, procesos de ingreso, permanencia, ascenso, promoción y desempeño de los y las profesionales del sector educativo oficial y privado, idoneidad académica de los y las profesionales de la docencia, programas y proyectos educativos, creación de fundaciones destinadas a apoyar a instituciones en el sector educativo de carácter oficial, privado, nacional, estatal, municipal.

En materia de políticas educativas las competencias del Estado son aún más amplias, destacan la planificación, ejecución, coordinación de políticas y programas en materia de: formación, inserción productiva de egresados universitarios, territorialización de la educación universitaria, programas de desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos, políticas para alcanzar un nuevo modelo de escuela, de evaluación y registro nacional de información de edificaciones educativas oficiales y privadas, de actualización permanentemente del currículo nacional, los textos escolares y recursos didácticos, de acreditación y certificación de conocimientos por experiencia, de formación permanente para docentes, de ingreso de estudiantes a las instituciones de educación universitaria nacionales y privadas, de evaluación estadística permanente de la población estudiantil, de educación formal y no formal.

Se fija que la educación “el Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad” (CRBV, 1999, Art. 102). Por consiguiente, las tendencias de descentralización, privatización no encajan en este modelo educativo. Prevalece el intento de fortalecer al Estado Docente y de restringir el margen de maniobra de la educación privada.

Aclarado los principios que rigen las políticas públicas educativas en Venezuela, es preciso ahora delimitar en atención a una categoría en especial: la educación universitaria y algunas políticas que han sido formuladas y ejecutadas en los últimos 14 años (2006-2021)

LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN VENEZUELA EN SU ACONTECER INMEDIATO LOCAL, MUNICIPAL, NACIONAL E INTERNACIONAL

La información que se presenta a continuación ha sido tomada de las investigaciones realizadas por Parra Sandoval, (2013), UNESCO (2013), Brunner y Villalobos (2014), Peters, (2015), Bravo Jáuregui, (2021a y b). Se incluyen aspectos propositivos y críticos a tales políticas.

De manera general es preciso destacar que el análisis exhaustivo de una política de naturaleza educativa abarca un número significativo de variables vinculantes. El análisis debería partir de: a.- el **contexto social** en el que surge, se requiere estudiar el clima político, la prioridad otorgada a la educación universitaria, los cambios legislativos, la incidencia de los organismos internacionales en el diseño de políticas, b.- Posterior a este análisis el enfoque se dirige al **Gobierno del sistema** que incluye elementos como las estrategias de desarrollo (corto, mediano, largo plazo), los recursos a disposición para la conducción del sistema, los mecanismos de interlocución entre el gobierno nacional y las instituciones de educación universitaria, c.- **Financiamiento** de la educación universitaria

(origen, financiamiento de universidades estatales, financiamiento de instituciones y estudiantes, pago de aranceles, esquemas de ayuda estudiantil), d.- **Aseguramiento de la calidad** (su presencia como asunto en las políticas nacionales, existencia de un sistema público de acreditación, alcance, carácter obligatorio o voluntario del mismo, obligaciones de informar, vínculo entre resultados de la evaluación y financiamiento fiscal, efectos de la no-acreditación), e.- **Organización académica** del sistema (estándares curriculares, enseñanza por competencias; políticas para la innovación docente; incentivos para el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación; procesos de Bolonia como referente explícito a nivel nacional; pregrado generalista o especializado) f.- **Equidad** (existencia o no de políticas para mejorar equidad en el acceso mediante ayudas financieras, medidas a favor de mujeres, grupos indígenas, estudiantes con necesidades especiales y otros grupos).

Cabe anticipar que el siguiente apartado ya comienza a disgregar estas variables en las políticas educativas venezolanas en el periodo aludido.

- a. **Diversificación de la plataforma institucional.** La ampliación de la plataforma organizacional hace posible aumentar sostenidamente la oferta de programas y oportunidades de estudio de nivel universitario. Con este propósito, la política pública ha impulsado, estimulado o tolerado una fuerte diferenciación entre universidades autónomas, privadas, experimentales. En Venezuela existen un número significativo de universidades:

Universidades Públicas	Universidades Privadas	Total	IES Públicos	IES Privados	Total
33	25	58	42	70	112

Fuente: Brunner y Villalobos, 2014

El catálogo de Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) se convierte en referente actualizado para conocer la diversidad de instituciones universitarias, y carreras que se ofrecen a nivel nacional.

- b. **El clima político.** En Venezuela el clima político en que se desenvuelve la educación universitaria ha sido de confrontación producto del clima de polarización a nivel del país. Peters (2015) afirma que la sociedad venezolana se caracteriza actualmente por una alta polarización política. Mientras que una parte de la población apoya fervientemente al gobierno nacional, otra parte lo rechaza con el mismo fervor. Como consecuencia de la situación de un conflicto intenso y prolongado, hoy en día en Venezuela se interpretan casi todas las políticas públicas bajo la lógica de la polarización. La carencia de mecanismos institucionales de interlocución continua con el gobierno nacional y las universidades es parte de la conflictividad que en ocasiones caracteriza la relación de las universidades autónomas con los respectivos gobiernos nacional, estatal y municipal. La ausencia o el débil funcionamiento de las instancias de encuentro y diálogo entre ambos repercuten de manera negativa en las fases previas a la decisión de políticas y su ejecución. En Venezuela existen relaciones establecidas formalmente, pero se estima que las atribuciones del gobierno suelen ejercerse en franco conflicto con la autonomía de las universidades, suscitando de esta manera repliegues al mismo sistema.
- c. **Prioridades.** La educación universitaria ha sido una preocupación dentro de la agenda gobierno. En Venezuela entra en juego una movilización de interés político con la propuesta de políticas públicas. Se pone en movimiento la máquina gubernamental para atender asuntos del sector, algunos referentes de la expansión educativa y la creación de nuevas opciones educativas (por ejemplo, las Misiones Educativas) para masificar el acceso a la educación y los cambios curriculares y pedagógicos introducidos por el gobierno.

- d. **Legislación.** En el año 1998 hubo iniciativas significativas de cambio de la legislación de base de la educación universitaria pero no se concretaron. Algunos documentos propositivos fueron los análisis elaborados por la Universidad de Los Andes (1998), la Universidad del Zulia, (1998), la Asociación Venezolana de Rectores Universitarios AVERU (1998). Sin embargo, pese al clima de conflictividad que se ha mantenido en el año 2009 se promulga la Ley Orgánica de Educación, los artículos concretamente referidos al nivel universitario son: art 6 numeral 2 literal b, art 6 numeral 3 literales b, c, i, l, art. 13, art. 25 numeral 2, artículos 26, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 44. A pesar que han transcurrido doce años aún no se concretan para el sector universitario lo referido en el artículo 35 sobre las leyes especiales de la educación universitaria y otros instrumentos normativos en los cuales se determinará la forma en la cual este subsistema integra y articula todo lo relativo a: financiamiento del subsistema de educación universitaria, ingreso de estudiantes al sistema, creación intelectual y los programas de postgrado de la educación universitaria, evaluación y acreditación de los miembros de su comunidad, programas administrados por las instituciones del sistema universitario, ingreso y permanencia de docentes, la carrera académica, como instrumento que norme la posición jerárquica de los docentes, así como de los investigadores y las investigadoras del sistema, al igual que sus beneficios socioeconómicos, deberes y derechos, en relación con su formación, preparación y desempeño, tipificación y procedimientos para tratar el incumplimiento de las disposiciones que en materia de educación universitaria previstas en leyes especiales, oferta de algunas carreras que por su naturaleza, alcance, impacto social e interés nacional deban ser reservadas para ser impartidas en instituciones especialmente destinadas para ello.

En el año 2010, se presentó una propuesta de ley de educación universitaria que fue vetada por el entonces presidente Chávez, (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2011) tal como otras iniciativas, que tampoco han prosperado, presentadas por partidos políticos opositores, universidades autónomas y privadas y otras organizaciones de la sociedad civil. Indudablemente es necesario, casi obligatorio, presentar una nueva ley de educación universitaria acorde a los nuevos tiempos. Ello daría el sustrato legal a la nueva proyección de la universidad que se quiere en un proyecto consensuado de la sociedad venezolana.

- e. **Evaluación internacional.** El gobierno de Venezuela no ha solicitado algún estudio o evaluación sobre el sistema nacional o las políticas nacionales de educación superior a organismos internacionales como Unesco, Banco Mundial, BID, OCDE u otro. En general, se cree que las ideas de política pública en este sector, expuestas por algunos organismos internacionales y sus redes de expertos, son parte de los procesos de globalización y /o de una hegemonía neoliberal. Contrariamente a esta postura, Albornoz (2013) refiere:

Las políticas públicas en materia de las universidades deben ser orientadas según las mismas sean discutidas en los escenarios que organizan los organismos internacionales, no obstante que los países puedan elaborar aquellas políticas de origen nacional o en este caso endógenas, considerando que las primeras son exógenas. Deben las mismas, sin arrogancia entorpecedora por parte de los gobiernos, seguir la dinámica internacional, para poder encajar su propio modelo al flujo internacional, pero debe, del mismo modo, proponer con firmeza aquellas cuestiones que juzgue propias y exclusivas de la sociedad de que se trate y ambas aproximaciones pudieran así dirigir al sistema al estadio óptimo, apoyado tanto en lo exógeno como en lo endógeno (p.93)

- f. **Plan estratégico:** En Venezuela existe una estrategia de mediano plazo plasmada en un documento oficial que guía el desarrollo del sistema con objetivos relativamente claros y líneas de acción concordadas. Se trata de los Planes Estratégicos que se han derivado de los lineamientos formulados en el Proyecto Nacional Simón Bolívar, primer plan socialista. Algunos de sus objetivos fueron universalizar la educación superior, fortalecer las capacidades para la generación y

socialización de conocimientos, impulsar un nuevo modelo educativo dirigido a la transformación social y la producción socialista, crear nuevas instituciones de educación superior y transformar las existentes, municipalizar la educación superior en estrecho vínculo con cada uno de los espacios y comunidades, fortalecer el papel de la educación superior en los procesos de integración latinoamericana. A cada uno de estos objetivos corresponden estrategias y políticas que están formuladas en el plan sectorial.

- g. **Organismos que rigen la educación universitaria en Venezuela.** El Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria le corresponde, directamente o a través de una secretaría de políticas universitarias o dirección de educación superior, la formulación de políticas generales en materia universitaria, asegurando la participación de los órganos de coordinación y consulta previstos y respetando el régimen de autonomía de las instituciones universitarias, le corresponde al CNU y la OPSU.

- **El Consejo Nacional de Universidades (CNU).** Es un organismo que históricamente ha mantenido las directrices en materia universitaria. Fue creado por la Junta Revolucionaria de Gobierno de los Estados Unidos de Venezuela, en su Decreto Presidencial no. 408, publicado en la Gaceta Oficial no. 22.123, de fecha 28 de septiembre de 1946. Ésta especifica el Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales. En el artículo N°. 3 expresa una de las razones de su fundación:

Para mantener la unidad pedagógica, cultural y científica de las Universidades Nacionales, funcionará un Consejo Nacional de Universidades que estará constituido por un delegado de los profesores y un delegado de los estudiantes de cada universidad, elegido por votación directa y secreta en los sectores respectivos; por los Rectores de las Universidades y por el Ministro de Educación, quien lo preside.

A través del funcionamiento del CNU, de manera sucesiva, fue reformulado el Estatuto Orgánico del Cuerpo introduciéndose modificaciones en los años 1953, 1958 y en el año 1970, cuando se amplía la estructura del organismo al incorporar en la reglamentación a la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). El CNU cuenta con la asesoría técnica del Secretariado Permanente, Consejo Consultivo Nacional de Postgrado y de la Oficina de Planificación del Sector Universitario, las cuales están enlazadas con el resto de los organismos de planificación educativa.

- **La Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU)** es una oficina técnica auxiliar del Consejo Nacional de Universidades, que se encarga de instrumentar las políticas y estrategias para la educación superior señaladas en los planes de la nación. Creada a raíz de la reforma parcial que sufriera la Ley de Universidades en septiembre de 1970.

La institución tiene como atribuciones: brindar asesoría técnica de los componentes del sector Educación Superior, servir como oficina técnica del CNU, hacer el cálculo de las necesidades profesionales del país a corto, mediano y largo plazo, proponer alternativas acerca de la magnitud y especialización de las universidades y de los modelos de organización de las mismas, asesorar a las Universidades Nacionales en la elaboración y ejecución de sus presupuestos programa, a cuyo efecto, mantendrá contacto permanente con las oficinas universitarias de presupuestos, y preparará los instructivos y formularios que le sirvan de guía y las demás que le señalen las leyes y reglamentos dentro del marco jurídico vigente.

- h. **Expansión.** En el caso de la expansión pública la política del gobierno ha impulsado la creación de nuevas instituciones de educación universitaria. Según lo señalado por Brunner, y Villalobos (2014), en Venezuela se crearon más de 70 universidades en el último período. La iniciativa como política estratégica ha sido la Misión Sucre, en la cual se destaca como un eje fundamental la mu-

nicipalización de la educación universitaria, hacia lo regional, hacia lo local tomando como punto de referencia la cultura específica de las poblaciones con sus necesidades, problemáticas, acervos y potencialidades. Se trata de propiciar estudios superiores con pertinencia social, inmersos en geografías concretas y la promoción del desarrollo endógeno y sustentable (Morales y Núñez Muñoz, 2006). Otra iniciativa del gobierno fue la creación de Misión Alma Mater anunciada en noviembre de 2006 por primera vez y relanzada a finales de 2007. El objetivo de esta misión fue fortalecer las instituciones educativas dependientes del MPPES, lo que incluye su transformación a universidades experimentales como parte de la inclusión en la nueva educación superior; la creación de nuevas universidades; y el diseño de nuevos programas de formación de grado o “carreras”.

En el caso de la expansión privada la masificación de la matrícula ha ido acompañada –y ha resultado– de la amplia diversificación de instituciones, programas y oportunidades privadas en estudios universitarios.

- i. **Financiamiento:** Algunas características generales en esta materia son: el financiamiento de la educación universitaria es predominantemente de origen público asignado a las instituciones estatales directamente como aporte no-condicionado ni a proyectos, metas, desempeño, resultados. Continuamente el tema del presupuesto universitario ha sido un asunto conflictivo entre el gobierno y las instituciones públicas estatales.
- j. **Acreditación:** En Venezuela opera un sistema público de acreditación que se centra en instituciones, unidades, programas. Se aplica por igual a instituciones públicas y privadas, la acreditación es voluntaria y la acreditación pública rige únicamente para programas de postgrado.
- k. **Innovación docente:** durante el período de estudio, en Venezuela emergen algunas políticas para impulsar el desarrollo de carreras de ciclo corto, con orientación hacia el empleo dentro del gobierno. Nuevas universidades como Universidad Bolivariana de Venezuela y universidades politécnicas anuncian innovaciones. Hay algunos programas de dotación tecnológica, como Canaima Universitaria.
- l. **Irradiación de Bolonia.** Este aspecto se refiere al proceso de Bolonia que se viene siguiendo en la Unión Europea que ha servido como referente explícito de políticas nacionales y, en particular, hacía tres aspectos fundamentales: si la política nacional favorece: 1) la reducción de la duración nominal de los estudios conducentes a un primer grado, 2) la oferta de programas de pregrado de contenido más generalista y menos especializado, y 3) priorizar desde el gobierno ciertos programas formativos de profesionales. En Venezuela particularmente se ha reducido duración de cinco a cuatro años en los Programas Nacionales de Formación (PNF) y en instituciones universitarias creadas por el gobierno.

Los aspectos generales o especializados se decantan en los planes de estudio, por ser una materia tan extensa, esta investigación delimita este aspecto. Solo aclaramos una cierta tendencia a seguir el diseño por competencias en algunas universidades, caso Universidad de Los Andes, también cierta tendencia a ofrecer cursos rápidos por medio de modalidades educativas, diplomados.

De data más reciente se tiene la **Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior 2019** que fue aprobada en París, el 25 de noviembre de 2019, en ella se destaca el contexto de la movilidad académica, en particular en la región, su vinculación con la investigación, poniendo de manifiesto la multiplicidad de iniciativas que existen en la región para promover la movilidad, las dificultades con las que tropiezan, la baja inversión pública, la atomización, la falta de mecanismos adecuados de información, entre otras. Las convenciones regionales de la UNESCO son un intento por plasmar la valía de estos instru-

mentos y su importancia creciente para el futuro. En particular, la contribución que el Nuevo Convenio Regional para el Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, auspiciado por la UNESCO podría reportar si se ahonda en su perfeccionamiento operativo y se materializa en políticas públicas regionales que permitan escalar el magnum del impacto que la movilidad académica latinoamericana y caribeña reporta en la actualidad. Se requiere fortalecer la capacidad tanto de los Estados Miembros como de las instituciones de educación superior para promover la movilidad académica a escala regional.

- m. **Medidas pro equidad.** Se ha dado incentivos de Becas, aunque la continuidad se pierde en el tiempo. En el año 2009 se eliminó todo tipo de prueba de ingreso, las llamadas pruebas de selección y se instituyó un nuevo mecanismo de asignación de cupos para todas las instituciones de educación universitaria del país. Aunque algunas universidades autónomas siguen aplicando la llamada PINA. Con la creación de numerosas aldeas universitarias se impulsa la municipalización para ofrecer acceso a estudiantes de zonas apartadas, ingreso grupos indígenas. Los porcentajes de asignación quedan a criterio de la Oficina de Planificación del sector Universitario (OPSU). Diversas medidas para facilitar acceso de estudiantes con discapacidades, un número significativo de mujeres conforman la mayoría de la población estudiantil.

EL CAMBIO EN OTROS SISTEMAS COMO EL ECONÓMICO, EL POLÍTICO, SOCIAL, EXIGEN TRANSFORMACIONES AL SISTEMA EDUCATIVO. EL PAPEL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

La presión hacia las universidades será más fuerte cuanto más dinámica, competitiva y exigente sea la sociedad, por ello los requerimientos de los profesionales que entrega el sistema educativo universitario a la sociedad precisan de una formación cónsona con el tipo de sociedad que se quiere construir.

En el contexto de la universidad venezolana la opinión de Alborno (2012) se dirige a sentenciar la educación superior como una escuela de adultos especializada que perfila para las profesiones y para todo aquello que requiere la misma cosmovisión de las sociedades: entrenar y formar talentos capaces de innovar y ser responsables de las transiciones y mutaciones sociales. El autor ha sido crítico, cataloga el sistema de educación superior como “mediocre, de baja calidad y escaso nivel de producción” (p.122), mantiene el argumento según el cual nuestro país se halla en posiciones débiles en cuanto a la cantidad y calidad de la producción académica, sobre todo la científica, debido a una serie de causas como la falta de conexión entre los gobiernos, industria y universidades, carencia de estímulos y formatos de prestigio que incrementen la dedicación, necesidad de promocionar una cultura que aprecie la producción académica, además de la ausencia de una planificación que a largo plazo incluya la inversión necesaria para incrementar los niveles de producción. Prevalece en el discurso cierta tendencia técnica con énfasis en la producción y el prestigio, mecanismos cuantificables que terminan incidiendo en los términos de calidad y eficiencia.

Ahora bien, los fines y propósitos de la universidad van mucho más allá del hecho de producir, se considera necesario que más allá del crecimiento, expansión y diversificación se requiere que la universidad se eleve como espacio para el desarrollo humano. La Unesco en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998) establece que la educación superior comprende todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación. De manera clara el documento establece textualmente que:

La propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido, por consiguiente deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, transformarse y provocar el cambio, atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida

En el artículo 5 se encuentra un llamado a la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados, también existe un énfasis especial en el fortalecimiento de la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. Sin embargo, en la lectura del artículo 6 encontramos el juego entre dos posibilidades de formación: una general y otra especializada:

Artículo 6. Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.

Entonces todavía hay una suerte de apego a la formación disciplinaria bajo el formato del currículo por competencias, no es fácil la transformación con siglos de conducción bajo esta corriente. Ortega y Gasset (1930) plantea la cuestión de la especialización en los siguientes términos:

El profesionalismo y el especialismo, al no ser debidamente compensados, han roto en pedazos al hombre que por lo mismo está ausente de todos los puntos donde pretende y necesita estar (...) Hay que reconstruir con los pedazos dispersos –disiecta membra– la unidad vital del hombre. Es preciso lograr que cada individuo o –evitando utopismos– muchos individuos lleguen a ser, cada uno por sí, entero ese hombre. ¿Quién puede hacer esto sino la Universidad?

Si la ciencia es una codificación de la realidad, para estudiarla y comprenderla en conjunto se requiere revisar la mutualidad de las diferentes disciplinas y generar la discusión de la complejidad. Por consiguiente, la universidad debe superar el concepto de la disciplina plana para realizar una revisión constante del conocimiento, no sólo se necesita el contacto permanente con la ciencia, (terminaría endiosándose en un pedestal de arena) requiere también el acercamiento con la existencia pública, la realidad histórica, el presente, más aún, tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella, porque la vida pública necesita urgentemente los aportes de la universidad tratando los grandes temas del día: culturales, sociales, económicos, políticos, científicos, desde una perspectiva dialógica (Freire, 1974, 1980, 1993, 1996) y no solo desde un punto de vista único.

De todo lo anterior resulta entonces que en la medida que se presenten los avances en materia educativa emergerán con más fuerza los conceptos vinculantes a expansión, desarrollo, crecimiento.

Referencia autorial

Lilian Nayive Angulo. Licenciada en Educación Mención Preescolar (ULA). Especialista en Educación Rural en la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Doctorado en Educación (ULA). Post Doctorado en Gerencia para el Desarrollo Humano (ULA). Otros estudios: Diplomado en Gerencia para Pequeña y Mediana Empresa (ULA). Diplomado en Guía de Cultura (MINTUR). Abogado (ULA). Profesora ordinaria adscrita al Departamento de Administración Educacional de la Facultad de Humanidades y Educación (ULA). Profesora Titular. Docente de Pregrado, Maestría y Doctorado. Miembro del Grupo de Investigación GESEV (Grupo de Estudio del Sistema de Educación Venezolano). Miembro Honorario de ASOVAC. (PEI ONCTI) 2016. Investigador A-2, PEI - ULA. Directora de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. Decana encargada. Dirección de Oficina: Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación, Núcleo La Liria Edif. A. 2do piso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, Orlando. (2012). **Las múltiples funciones de la universidad: crear, transferir y compartir conocimiento.** Mérida, Venezuela: Fondo Editorial Simón Rodríguez.
- Albornoz, Orlando. (2013). **La Universidad ¿Reforma o Experimento? El discurso académico contemporáneo según las perspectivas de los organismos internacionales: los aprendizajes para la universidad venezolana y latinoamericana.** Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.** Gaceta Oficial N° 36.860
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). **Ley Orgánica de Educación.** Gaceta Oficial N° 5.929, Extraordinario del 15 de agosto de 2009.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2011). **Ley de Educación Universitaria 23/12/2010.** Articulado. Revista Educere, N° 50.
- Asociación Venezolana de Rectores Universitarios. (1998). **Declaración de la Asociación de Rectores Universitarios respecto al proyecto de ley de educación superior.** Revista Educere, N° 3.
- Bravo Jáuregui, Luis (2021a). **Informe 2021 del seguimiento del Sistema Educativo Escolar venezolano.** Caracas: Universidad Central de Venezuela, Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación y a los postgrados de la Facultad de Humanidades y Educación. Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana.
- Bravo Jáuregui, Luis (2021b). **Indicadores de escolaridad asociados al Sistema Educativo Escolar venezolano.** Caracas: Universidad Central de Venezuela, Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación y a los postgrados de la Facultad de Humanidades y Educación. Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana.
- Bravo Jáuregui, Luis; Graffe, Gilberto y Uzcategui, Ramón (2004). **Educación Nacional y gobierno Democrático. Una revisión de las políticas públicas en educación ensayadas por los distintos gobiernos a partir de 1958. Volumen VII La Presidencia de Hugo Chávez Frías 1999-2002.** Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos.
- Brunner, José Joaquín y Villalobos Cristóbal (2014). **Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013.** Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales, Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior.
- Congreso de la República de Venezuela. (1970). **Ley de Universidades.** (Gaceta Oficial No.1429, Extraordinario, del 8 de septiembre de 1970)
- Freire, Paulo (1974). **Concientización. Teoría y Práctica de la Liberación.** Argentina: Búsqueda.
- Freire, Paulo (1980). **La Educación como Práctica de la Libertad.** México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1993). **Cartas a Quien Pretende Enseñar.** México: Siglo Veintiuno
- Freire, Paulo (1996). **Pedagogía de la Esperanza. Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido.** México: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, Paulo (1996). **Pedagogía de la Esperanza**. Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. (2ª ed.) México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gibbons Michael. (1998). **Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI**. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998.
- López Segrera, Francisco (2008). **Tendencias de la Educación Superior en el Mundo y en América Latina y El Caribe**. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 267-291.
- Michel S. José A (2004). **Políticas Educativas en América. Década de los 90 momento de consenso social**. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Enero-diciembre. N° 9 75-94.
- Mora García, José Pascual. (2008a). **Universidad, Curriculum y Postmodernidad Crítica**. [Libro en línea]. Segunda edición. Edición del Grupo de Investigación HEDURE-ULA. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15671/.../monografia28042008.pdf>.
- Mora García, José Pascual. (2008b). **La Filosofía Educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la Historia de la Educación Actual: Análisis de los indicadores de las políticas de inclusión en Educación 1998-2006**. Revista Educere, N° 42, p.615-624.
- Morales, Eduviges y Núñez Muñoz, Ingrid. (2006). **La municipalización de la educación universitaria en la República Bolivariana de Venezuela**. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Revista de Ciencias Sociales, N° 2, pp.393-403.
- Morles, Víctor; Medina Rubio, Eduardo y Álvarez Bedoya, Neptalí. (2003). **La educación superior en Venezuela**. Informe 2002 A IESALC-UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2013). **Las Políticas Educativas de América Latina y el Caribe**. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Unesco (1998). **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión- acción**. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaracion_spa.htm#declaracion
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2019). **Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior**. Francia, Paris.
- Ortega y Gasset, José. (1930). Misión de la Universidad.
- Parra Sandoval, María Cristina (2013). **Las Transformaciones de la Educación Superior en Venezuela: en búsqueda de su identidad**. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2013). Las Políticas Educativas de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Peters, Stefan (2015). **Conflictos interrelacionados: polarización política y reformas educativas en Venezuela**. Alemania: Universität Kassel, Revista Iberoamericana, N° 59, p. 141-156.
- Prieto Figueroa, Luis Beltrán (2006). **El Estado Docente**. Caracas: Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa, Ministerio de Educación y Deportes, Fundación Biblioteca Ayacucho, Colección Claves de América, N° 30
- Universidad de Los Andes. (1998) **La Universidad de Los Andes fija su posición. Proyecto de Ley de Educación Superior**. Revista Educere N° 3 abril
- Universidad del Zulia. (1998). **Observaciones y recomendaciones de la Universidad del Zulia. Proyecto de Ley de Educación Superior**. Revista Educere N° 3
- Villabellla Armengol, C (2009). **La investigación científica en la ciencia jurídica**. Sus particularidades. Revista IUS, Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C., núm. 23, 2009, pp. 5-37: Puebla, México.

Revisión transgresora de la moral de esclavos en la producción de conocimientos

Transgressive revision of the morality of slaves in the production of knowledge

José Pascual Mora García

pascualmoraster@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

Teléfonos: + 58 424 7114791 y +31 58051093

Universidad de Cundinamarca

Doctorado en Ciencias de la Educación

Provincia de Fusagasugá

Departamento de Cundinamarca

República de Colombia



Recepción/Received: 10/10/2022

Arbitraje/Sent to peers: 11/10/2022

Aprobación/Approved: 09/11/2022

Publicado/Published: 01/07/2023

RESUMEN

La emergente racionalidad transmoderna tiene por objetivo hacer una revisión del modelo hegemónico de producción de conocimientos. En ese sentido, pone en tela de juicio no sólo la gramática con la cual se tejen los saberes, sino que la apuesta a revisar los modelos anglosajones que se erigen como únicos en profesar en el monopolio de la verdad. Metodológicamente nos apoyamos en las epistemologías disidentes del sur, en este sentido, busca la construcción contrahegemónica decolonial, transgresora de la moral de esclavos, en contra partida sea propicia para cultivar los saberes que sean resultado de lecturas del decolonialismo del saber, del ser y del poder. Igualmente, se inspira en los saberes no subalternantes del establishment oficial impuesto por los centros que acreditan los saberes, los ministerios de ciencia o los mismos llamados Conicet en los respectivos países. Se concluye que esa RACIONALIDAD ALTERNATIVA debe inducir al reciclaje, al desconsumo, a frenar la huella de carbono, a tomar conciencia de la mirada biocéntrica y a no subordinar calidad de vida inmediata por negación de los derechos emergentes de las generaciones que no han nacido.

Palabras claves: Racionalidad, Transmodernidad, Decolonialidad, Apofática

ABSTRACT

The emerging transmodern rationality aims to review the hegemonic model of knowledge production. In this sense, it calls into question not only the grammar with which knowledge is woven, but also the commitment to review the Anglo-Saxon models that stand as the only ones to profess the monopoly of truth. Methodologically we rely on the dissident epistemologies of the south, in this sense, it seeks the decolonial counter-hegemonic construction, transgressive of slave morality, in contrast to which is conducive to cultivating knowledge that is the result of readings of decolonialism of knowledge, of being and power. Likewise, it is inspired by the non-subordinate knowledge of the official establishment imposed by the centers that accredit knowledge, the science ministries or the same ones called Conicet in the respective countries. It is concluded that this ALTERNATIVE RATIONALITY should lead to recycling, to non-consumption, to curb the carbon footprint, to become aware of the biocentric gaze and not to subordinate immediate quality of life by denying the emerging rights of generations that have not been born.

Keywords: Rationality, Transmodernity, Decoloniality, Apophatic

INTRODUCCIÓN

La racionalidad emergente transmoderna busca reencontrarse con la sabiduría ancestral, cuyos gestores construyeron una relación de sostenibilidad y sustentabilidad; pues su modelo de producción de conocimiento no estuvo preñado del método cientificista que buscó esclavizar la naturaleza para ponerla a los pies del ser humano. Lo que ha significado el error más grande, el llamado antropocentrismo. Esa moral de esclavos (Nietzsche) impuesta a través del método científico positivista nos llevó a la minusvaloración de las culturas regionales, a tener vergüenza de nuestras raíces pobladoras ancestrales, de los complejos de bastardía por ser campesinos, rurales, indígenas, afros, la morenitud, la negritud, lo raizal, lo palenquero, lo rom, lo mozárabe, lo morisco; en definitiva, esa moral de rebaño nos insufló la cultura shopping y el gesto de admiración de la angelinización de las ciudades (Mora, 1997). Nuestros abuelos nos enseñaron el reciclaje hasta para ir al mercado los días de mercar; los canastos de mimbre con fibras de fique, o bien, de las hojas de plátano o bijao para los quesos, fueron desplazados por los polietilenos. Nuestros hijos (as), nietos y bisnietos fueron inducidos por la lógica del mercado a la cultura del consumo de plástico de manera irracional, originando los océanos de plástico. Es necesario retornar a esa cultura del encuentro con lo natural, del uso racional de los productos para el equilibrio vital, de la convivencia amigable con la naturaleza y del trato afectuoso con la madre tierra, la Pachamama. Esa nueva racionalidad la podríamos catalogar como la mediada por una Pedagogía del Slowdown, en una clara apelación a la inducción a la educación lenta; la llamada pedagogía del caracol o la que denominamos pedagogía apofática (Mora, 2020). Es una nueva racionalidad que propone desacelerar los ritmos educativos para adaptarlos a la nueva organización mental basada en la Metodología Biocéntrica; aquella en la cual “Hombre y naturaleza no son como dos términos uno frente al otro, incluso tomados en una relación de causa, de comprensión o de expresión (causa-efecto, sujeto-objeto, etc.). Son una misma y única realidad esencial del productor y del producto.”¹

Esa educación requiere de una nueva metodología en la comprensión y modos de hacer ciencia y tecnología, por tanto, de la producción de conocimiento. De manera que la composición de los artículos científicos, los proyectos de investigación, y los Documentos Maestros de formación a cualquier nivel deben ser tocados por esa resignificación del giro Transmoderno. La nueva Metodología Transmoderna es una modalidad de la lentitud, que tiene en cuenta no solo los resultados, sino el proceso para plantear una prospectiva en la que la vida esté más cercana a la convivencia con la naturaleza en forma amigable; en definitiva se trata de resignificar la construcción de artículos científicos una mirada de las subjetividades decoloniales, transgresoras, alternativas, disruptivas, contrahegemónicas, antirracistas, antipartheid, despatriarcalizantes, disidentes, des-subalternantes, apofática y biocéntrica.

PARA UNA METODOLOGÍA EMERGENTE EN LA REDACCIÓN DE ARTÍCULOS EN CLAVE TRANSMODERNA

El tema de la redacción de artículos científicos y académicos ha cambiado del centro de gravedad, pues el problema de la composición se desplazó del cómo al para qué, es decir del nivel epistemológico al teleológico. No sólo se trata del tema de la productividad, o del nivel de impacto (IF) o del índice h en el Google scholar, o bien, del índice de clasificación de las revistas según sean acreditadas en scopus.²

Efectivamente vivimos un momento en donde hemos migrado en el denominado cambio cualitativo de la investigación hacia una “e-investigación”, lo cual reta a nuevas formas de producción y diseminación del conocimiento e impone nuevas metodologías para manejar, administrar, analizar y preservar este maremágnum de datos, en la que cada 72 horas se duplica la información global. La repetibilidad y la reproducibilidad de los resultados científicos en la ciencia es un problema creciente, que seguramente transformará las publicaciones académicas, y que en nuestro caso proponemos una resignificación de ese modelo que excluye las miradas ancestrales y descalifica la producción de conocimiento de los sectores populares.

Incluso ya existen metodologías para repetibilidad del conocimiento, como es el caso “The Touring Way, una guía para la producción de conocimiento reproducible, ético, colaborativo e inclusivo. (.,) para generar repositorios de datos que apoyen a las publicaciones científicas.”³ En este punto los repositorios⁴ institucionales se consideran fundamentales, v. gr. www.saber.ula.ve.⁵ Los Observatorios se convierten en estrategias metodológicas que ayudarán a estratificación de los saberes a través de las TIC’s, para impactar la llamada e-ciencia ciudadana,⁶ se potenciará la investigación abierta,⁷ y los saberes alternativos.

Es decir, ahora no solo interesa el construir, desarrollar o impactar con el conocimiento en la composición de textos académicos y/o científicos, o proyectos de investigación. Sino que importa la dimensión teleológica, el para qué sirven en los conocimientos en tanto que no sean sólo para formar la moral de esclavos entregados a los modelos anglobalizantes; cuál es la tasa de retorno social, cuál es índice de la tasa de carbono, o cuál es el impacto ambiental no sólo por la conciencia en el tratamiento con medidas terapéuticas sino en la consideración de la naturaleza como sujeto de derechos o de los animales como sujeto de derechos como no humanos. Implica preguntarse por el índice maquiavelismo de una biopolítica que planifica la cartografía de los cuerpos para ser aniquilados por las lógicas del algoritmo.

El nivel de citación y empoderamiento en la comunidad científica ha sido un desiderátum de los centros de producción de conocimiento a nivel nacional (Colciencias, hoy MinCiencia en Colombia, por ejemplo), llevando sus investigadores a privilegiar la producción de artículos para las revistas acreditadas en el nivel A1 y A, en donde los índices son medidos por los centros hegemónicos anglosajones como Scopus⁸ o Thomson Reuters.⁹ En esta dimensión, la obligación de un estudiante de doctorado debe apuntarle a esos estándares, cuan sabemos que la producción de conocimiento no es mecánica sino que requiere de maceración de contenidos para generar engramas cognitivos, y aparato crítico para lograr mayor nivel de impacto. Y eso requiere de tiempo, no es mecánico, lo cual genera una inducción al uso de la inteligencia artificial para generar productividad viciada por plagio intertextual. Igualmente, las revistas dan precedencia a los investigadores con mayor índice h, a fin de que los artículos sean más visibilizados por los motores de búsqueda; lo que favorecería el ascenso en los rankings de revistas;¹⁰ porque el tema es estar en las “Estadísticas” o “Metrics” de las primeras 100 revistas rankeadas por índice h-5.

Nuestro trabajo está pensado más que para dar una cartografía o ruta de lo que hay que hacer, en pergeñar algunas ideas de que los debemos comenzar a resignificar. En ese sentido, proponemos dos rutas:

- a. En una primera etapa, se busca la construcción de la Racionalidad Transmoderna desde el espíritu crítico en el marco de las epistemologías del sur;¹¹ que retome la construcción del estado del arte y campo intelectual en las lecturas inter-transdisciplinarias y abandone las epistemologías planas;¹² que asuma una comprensión de la fundamentación epistemológica (decolonialidad del saber);¹³ que se preocupe por resignificar el ser en el contexto originario, para validar una ontológica regional (decolonialidad del ser);¹⁴

que pueda asumir una axiológica más allá de los modelos preñados de la ley mosaica y a tanatofobia judeocristiana, apegada a la filosofía de la culpabilidad (decolonialidad ética¹⁵ y bioética); en este contexto, proponemos revisar las normas nacionales e internacionales de bioética en las publicaciones¹⁶ y la construcción de las cartas de bioética para el consentimiento informado al trabajar con humanos y las normas para proteger a los animales como sujetos de derecho;¹⁷ y finalmente, asumir que la ciencia no es neutra, que la producción de conocimientos también está preñada de ideología. Por eso, presentamos ejercicios para superar la Racionalidad Hegemónica de la Modernidad a partir de potenciar la construcción de subjetividades decoloniales.¹⁸

La producción científica también ha sido construida en maridaje con la racionalidad instrumental eurocéntrica y anglobalizante, en esa dimensión, “Concebimos la colonialidad como un sistema ideológico que, apoyándose en algunas ciencias sociales como la historia, la antropología y la sociología, justificó la lógica de la dominación de unos pueblos sobre otros. Dominación que, en la mayoría de los casos, también se validó con la ayuda de razonamientos filosóficos y preceptos morales que exponían argumentos altruistas, caritativos o benéficos para ayudar al otro, primitivo o atrasado, a superar los distintos estados de inferioridad en los que se encontraba respecto a la “Civilización”. Por tanto, la colonialidad se refiere a un ‘patrón de poder’ que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos.”¹⁹ Por eso le apostamos a elaboración de textos científicos con conciencia de una decolonialidad del poder,²⁰ especialmente por las hegemonías lingüísticas que hacen ver al inglés como la nueva forma de “blanquización”²¹ racial de la que nos hablaba Darcy Ribeiro, 1968. Defendemos el plurilingüismo en la producción y elaboración de textos científicos, pero aquel que sea capaz de integrar las lenguas sin criterios colonialistas, porque el problema de las epistemologías del sur no sólo se reduce al escenario latinoamericano, sino que incorpora los escenarios de otras latitudes igualmente subordinadas.

- b. Y, en una segunda etapa, si bien no podemos desligarnos de las métricas, también es posible acompañar ese proceso replanteando el nivel teleológico (el para qué sirve, cuál es su factor de impacto, los procesos de indexación), la tasa de retorno social, las exigencias que imponen los sistemas nacionales de evaluación de la investigación, los centros de evaluación de las publicaciones, revisando con una ecociudadanía crítica (Limón, 2019) los criterios que imponen a la investigación bibliométrica. Por eso nos hemos interesado en los estudios bibliométricos,²² como científicos sociales y gestores de investigación hemos profundizado en temas vinculados con la asistencia humanitaria como: Derechos Humanos,²³ Paz,²⁴ y Poblaciones Vulnerables²⁵ desde la perspectiva contrahegemónica; “el uso contrahegemónico, como el nombre lo indica, significa la apropiación creativa por parte de las clases populares para sí de esos instrumentos a fin de hacer avanzar sus agendas políticas más allá del marco político-económico del estado liberal y de la economía capitalista. Las movilizaciones populares de las dos últimas décadas por un nuevo constitucionalismo, desde abajo; por el reconocimiento de los derechos colectivos de las mujeres, indígenas²⁶ y afrodescendientes; la promoción de procesos de democracia participativa en paralelo con la democracia representativa; las reformas legales orientadas al fin de la discriminación sexual y étnica; el control nacional de los recursos naturales; las luchas para retomar la tensión entre democracia y capitalismo eliminada por el neoliberalismo (democracia sin redistribución de la riqueza y, al contrario, con concentración de riqueza); todo ello configura un uso contrahegemónico de instrumentos e instituciones hegemónicas.”²⁷

El problema es que ahora el artículo publicado no sólo tiene un nivel de impacto en las métricas personales, sino que interesa a las universidades y a los Estados nación. Es así que los países es-

tán interesados en el índice de conocimiento aportado a la producción de conocimiento global; la OCDE, por ejemplo, exige a sus países miembros un ranking en esa dirección.²⁸ Y las universidades buscan alcanzar los mejores rankings globales, regionales y nacionales (por ejemplo, el ranking de Shanghái y la lista del Times Higher Education, o los rankings del top 10 del QS Latin America University Rankings).

Por tanto, se trata de orientar una racionalidad Transmoderna en la escritura de textos científicos con impacto social y académico, con pertinencia social, con inclusión verdadera y no llamada “inclusión forzada” de la cual hacen uso los modelos hollywoodienses para obtener más dinero al tratar como seres exóticos a la diversidad humana y la naturaleza. La revisión de la Racionalidad de la Modernidad será un tema lento, pero que no tiene retorno. O los hacemos o estaremos condenados a desaparecer. No es un tema solo de los países con economías de punta, sino de la humanidad. De allí que el llamado a revisar los criterios hegemónicos de la cienciometría eurocentrista y anglosajona están siendo señalados desde su propia casa. Las epistemologías del sur, como bien lo apunta Boaventura de Sousa Santos no es un tema de aplicación a los países del tercer mundo, porque sur no significa determinación geográfica.

Desde el punto de vista de los países periféricos se requiere develar las determinaciones geopolíticas y complicidades hegemónicas nacionales con los centros globales, “Queda así planteada la condición ontológicamente geopolítica del mundo. Esta condición implica que cada comunidad ocupa un lugar diferencial y asimétrico en el concierto global. Por lo tanto, el mundo se divide en comunidades –y discursos– hegemónicos y subalternos. Ahora bien, la condición geopolítica no es lineal ni binaria, puesto que así como existe el “colonialismo externo”, operado típicamente por los países dominantes sobre los países periféricos, existe también el “colonialismo interno”, operado por las elites dominantes sobre las comunidades subalternas al interior de un mismo estado-nación.”²⁹ Se trata de evitar que los textos científicos sean sólo manifestaciones de la servidumbre de inteligencia al servicio colonial de los índices internacionales, o bien, muestras para adornar los anaqueles de las bibliotecas; o lo que sería un producto más para alimentar el big data,³⁰ o bien, sólo muestras digitales para el mundo de los algoritmos de la llamada sociedad digital. No buscamos generar cartabones sino estimular hojas de rutas en la formación del docente investigador con pertinencia social contextualizada y transmoderna.³¹

Las publicaciones científicas son de importancia esencial, en consecuencia, lo que afecte a la permanencia o accesibilidad científica es crucial para el desarrollo profesional y para que la misma sea útil a la sociedad que la financia. En este sentido, se apuesta a mirar no sólo el nivel instrumental de los artículos sino a la fundamentación de una ecociudadanía crítica con los cuales son validados por la comunidad científica internacional. Eso implica el conocer los estándares con los cuales se miden y/o evalúan los textos académicos y/o científicos en los centros hegemónicos globales. Los datos se han convertido en el paradigma hegemónico de las publicaciones científicas, están siendo cada vez más utilizados para tutelar³² el discurso científico. De hecho, las evaluaciones sobre la producción de conocimientos ahora están basadas en métricas. Y poco a poco se ha desplazado de una evaluación en valoraciones de expertos a una evaluación instrumental signada por un baremo fundado en métricas. Paradójicamente³³ los mismos instrumentos diseñados para mejorar las publicaciones se han convertido en el mayor peligro,³⁴ pues se desplazó del medio al fin.

Los cánones de medición que permitían orientar la calidad de las publicaciones pasaron a ser las únicas referencias de validación, eliminando el valor substantivo de la valoración de expertos. Recordemos que esos estándares de medición antes del año 2000, eran utilizados por los expertos para análisis especializados, en cambio hoy día son utilizados como un fin en sí mismo. Por ejemplo, el Science Citation Index del Institute for Scientific Information (ISI), en su versión de CD-ROM

fue utilizado para realizar análisis especializado, hoy son una norma que sirve para evaluar lo que producen los investigadores. De un medio se convirtió en un fin. Lo propio sucedió con Thomson Reuters (creada en 2002), una plataforma web integrada que hizo accesible a un público amplio la base de datos Web of Science. Y luego apareció su competencia de Web of Science: Scopus de Elsevier (2004) y Google Académico (versión beta creada en el 2004). El tema se fue reduciendo a la utilización de un software para analizar perfiles individuales de citas basados en Google Académico (Publish or Perish, 2007). Esta tendencia está creando esquemas unidireccionales en los que la calidad se determina por una métrica que por los artículos; se reduce la valoración al imperio de un solo índice, Scopus.³⁵ El índice h apareció en el 2005, su inventor fue Jorge Hirsch, un físico de la Universidad de California en San Diego, como un baremo para el recuento de citas de investigadores individuales.

Una de las herramientas que nos evidencian el agotamiento del modelo hegemónico de la validación de las publicaciones es la llamada Declaración de San Francisco, que orienta a no utilizar las métricas basadas en revistas como la única y mejor medida sustitutiva de la calidad de los artículos de investigación individuales; y en ese sentido, hace una sensibilización para no utilizar esas métricas para evaluar las contribuciones de un científico, o en la contratación, promoción, o en las decisiones de financiación.

En síntesis, el tema de la producción de artículos debe ser revisado más allá de las miradas de las métricas de las revistas académicas con criterios de indexación eurocéntricos que no respetan los aportes de las culturas regionales ni los saberes ancestrales y populares. De manera que no solo es publicar sino apelar al único criterio de validación como es el factor de impacto³⁶, no los índices eurocéntricos como únicos³⁷ de las revistas³⁸ y el respeto a los grupos nacionales y las redes científicas nacionales³⁹ e internacionales⁴⁰ de los investigadores que intervienen en un artículo.

De los baremos e índices nacionales y latinoamericanos para publicar hemos pasado, en los últimos años el desplazamiento del centro de gravedad hacia otros estándares. En el caso iberoamericano⁴¹ se puede observar una reclasificación de los investigadores y revistas⁴² en función de las métricas generadas por la cienciometría, hacia criterios más cuantitativos⁴³ que miden la calidad en función de índice h o la acreditación en Scopus.⁴⁴ Esta situación replantea en los investigadores en las ciencias de la educación el tema de cómo producir artículos, que puedan ser competitivos según los nuevos criterios del denominado Factor de Impacto, el cual se mide por el promedio simple obtenido al considerar el número de citas que los artículos de la revista han recibido dentro de un período de tiempo específico. Pero a su vez, se busca la mirada contrahegemónica, de una toma de conciencia en el nivel del giro decolonial y la mirada de las epistemologías disidentes del sur. Es un poco o que Bouaventura de Sousa Santos denomina la hermenéutica diatópica.

A continuación, proponemos algunas de las reflexiones e interrogantes que se plantean como resignificantes de la racionalidad transmoderna en la producción de conocimientos:

1. ¿Cómo se construye el campo conceptual de las categorías centrales de los textos académicos y científicos incluyendo los saberes alternativos, regionales, populares y resilientes??
2. ¿Qué se entiende por la fundamentación epistemológica de la decolonialidad del saber, ontológica (decolonialidad del ser)?
3. ¿En qué consiste la dimensión axiológica en los textos académicos, especialmente en el apego a las normas bioéticas de propiedad intelectual, respeto al consentimiento informado, el respeto a la naturaleza y los animales como sujetos de derecho?
4. ¿Por qué la decolonialidad ética implica la preservación de las culturas ancestrales y la no complicidad con los centros hegemónicos del saber.?, ¿Por qué es necesaria la superación el etnocentrismo?

- dio y epistemicidio académico?, ¿qué significa el tutelaje ideológico en las publicaciones?, ¿por qué es fundamental empoderar las publicaciones con el principio bioético de no hacer daño?, ¿cuáles son las perversidades que se maceran en la comunidad científica y que vulneran los derechos humanos, citar estudios de casos?.
5. ¿Explicar por qué la investigación académica y científica no es neutra ideológicamente?, ¿Qué se entiende por decolonialidad ideológica, en el marco del pensamiento contrahegemónico?
 6. ¿Cuáles son los criterios de indexación hegemónicos que determinan la geopolítica en las publicaciones científicas y académicas?,⁴⁵ ¿Por qué es fundamental que las publicaciones en educación construyan un pensamiento decolonial del poder en la redacción de textos académicos y científicos?
 7. ¿Cuáles son las implicaciones teleológicas en la redacción de textos académicos y científicos?, ¿Para qué sirve el factor de impacto en la publicaciones científicas?, ¿por qué la producción de textos en educación en español tiene menor factor de impacto que los publicados en el idioma inglés?, ¿qué se entiende por la tasa de retorno social?, ¿por qué los sistemas nacionales de evaluación de la investigación imponen criterios en la validación de las publicaciones académicas y científicas?, ¿cuáles son los centros de evaluación de las publicaciones en los países de América Latina?, ¿Por qué las métricas se han erigido como referentes paradigmáticos en la validación de los artículos científicos?, ¿cuál es la utilidad de la investigación bibliométrica en la construcción de un texto académico.?
 8. ¿Cómo influye el giro decolonial en los textos académicos y científicos que abordan las áreas de asistencia humanitaria vinculados con los derechos humanos, la paz y las poblaciones vulnerables?, ¿por qué en la elaboración de textos académicos se requieren de los aportes del nuevo constitucionalismo latinoamericano, especialmente en los atañe a los derechos de la naturaleza, el reconocimiento de las comunidades ancestrales, afrodescendientes, barriales, campesinas, rurales, rom, lgbti+, desplazados, migrante irregulares, entre otros?.
 9. ¿Por qué la productividad de los textos científicos generan impacto en el índice de producción de conocimientos?, ¿por qué los sistemas de promoción del investigadores en los respectivos países se interesan en llevar un ranking de los investigadores reconocidos, pero con prevalencia de los saberes anglosajones sobre los anclados en las epistemologías del sur?, ¿por qué es importante el número de investigadores por cada 10 mil habitantes?, ¿qué significa el ranking nacional o mundial de las universidades en los cánones excluyentes anglosajones?, ¿por qué el número de paper's determina el ranking de productividad de publicaciones de un país?, ¿cuáles son las universidades en América Latina en el ranking de Shanghái, o en el Times Higher Education, o bien, en del top 10 del QS Latin America University Rankings?. ¿Y cuáles tienen en su perfil la reivindicación de los sabres ancestrales?, por ejemplo, ¿cuántas tienen universidades indígenas?.
 10. ¿Cuál es la importancia del Science Citation Index del Institute for Scientific Information (ISI), para la validación de los textos académicos y científicos?, ¿qué significa que una revista esté clasificada en Web of Science: Scopus de Elsevier (2004), o el Google Académico (versión beta creada en el 2004); o bien, que un investigador tenga un índice h5 y h10, según el Google Scholar respecto d ela tasa de retoro social.
 11. Construir el campo conceptual de las categorías que son objeto de estudio en un texto académico y científico. Desde este punto de vista específico se espera desarrollar:
 - Campo conceptual de los grupos de investigación reconocidos en las universidades.

- Ubicación de las revistas científicas indexadas regionales nacionales e internacionales en las cuales se han publicado referentes para el estado del arte afines al tema de estudio.
- Indagar sobre las redes académicas y científicas regionales, nacionales e internacionales vinculadas con los temas de la investigación.
- Identificar los investigadores reconocidos por los rankings nacionales y cuáles de ellos hacen investigación de inclusión social y validan los creativos populares.
- Triangular la investigación con las miradas comparadas.

12. Fundamentación de los textos académicos y científicos con los enfoques del giro decolonial, para determinar las dimensiones decoloniales del ser, decoloniales del saber, y decoloniales del poder. Identificar las dimensiones decoloniales ética y bioética de las publicaciones científicas. Desde este punto de vista específico se espera desarrollar:

- Caracterización de la dimensión decolonial del ser, su dimensión ontológica, y su vinculación con las comunidades vulnerables. Desarrollar la conciencia de una ecociudadanía⁴⁶ activa crítica para la protección de los derechos de la naturaleza y los animales sujeto de derecho. La racionalidad científica de la Modernidad debe ser revisada y para eso apelamos a la complicidad de docentes y estudiantes en la construcción de una RACIONALIDAD TRANSMODERNA comprometida con el bienestar ambiental. La pandemia nos hizo tomar conciencia de la necesidad imperante de la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), sin los cuales estaremos cerrando la posibilidad de preservación de la cadena biológica.
- Desarrollar los postulados para la conformación de una epistemología decolonial desde los enfoques disidentes del sur, revisando los criterios de las metodologías hegemónicas. Incorporar las miradas de las metodologías pluriversa (Grosfoguel)⁴⁷, en donde los saberes populares ancestrales hacen parte del corpus científico.
- Abordar el problema de la colonización geopolítica y su impacto en la comprensión de las lenguas ancestrales, en aras de una geopolítica decolonial. Indagar los efectos perversos del determinismo geográfico en la cultura occidental, y la infravaloración de las culturas regionales.

13. Revisión de los criterios de las publicaciones científicas y académicas, impuestos por los centros hegemónicos. El factor de impacto, la indexación en Scopus- Elsevier, Science Citation Index del Institute for Scientific Information (ISI), Google scholar, Google académico, índice h5 y h10, señalando las falencias que propone la Declaración de san Francisco (DORA)⁴⁸ y el Manifiesto de Leiden,⁴⁹ para destacar el impacto en el campo de la investigación en educación y ciencias sociales. Igualmente, desmontando los criterios subalternantes y las manipulaciones de los cómplices del pensamiento instrumental. Desde este punto de vista específico se espera desarrollar:

- Confrontar los modelos hegemónicos del factor de impacto en los textos científicos con el Manifiesto de Leiden y la Declaración de san Francisco. Se busca la adopción de una postura flexible, pero al mismo tiempo crítica, ante el modelo hegemónico que legislar sobre la producción científica en América Latina en función de intereses eurocéntricos y anglosajones.
- Justificación de los aportes de las culturas ancestrales, afrodescendientes, garífunas, rom, rai-zales, y palenqueros, a fin de fortalecer el enfoque pluriverso.
- Replantea en los investigadores en las ciencias de la educación el tema de cómo producir artículos, que puedan ser competitivos según los nuevos criterios del denominado Factor de Impacto, el cual se mide por el promedio simple obtenido al considerar el número de citas que los artículos de la revista han recibido dentro de un período de tiempo específico. Pero a

su vez, se busca la mirada contrahegemónica, de una toma de conciencia en el nivel del giro decolonial y la mirada de las epistemologías disidentes del sur.

14. Y finalmente, propiciar la construcción de subjetividad decolonial en la búsqueda de recuperar los saberes y anónimos que han sido silenciados por la mentalidad de las élites de poder científico.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Se concluye que apostar por una metodología para una racionalidad transmoderna implica insertar en la construcción de artículos científicos una mirada de las subjetividades decoloniales, de las llamadas pedagogías transgresoras, alternativas, disruptivas, contrahegemónicas, antirracistas, antipartheid, despatriarcalizantes, disidentes, des-subalternantes en la búsqueda de un modelo emergentes de sostenibilidad biocéntrica. 

Referencia autorial

Pascual Mora. Postdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC-2020) en el Doctorado en Ciencias de la Educación. (Febrero de 2018-Mayo de 2020). Doctor en Innovación y Sistema Educativo en la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España (2009). Doctor en Historia de la Universidad Santa María, Caracas (2002); Magister en Gerencia Educativa de Universidad Nacional Experimental del Táchira, 1994; Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Historia de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili, España, 2002. Filósofo, Universidad Central de Venezuela, 1986. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes (ULA-Táchira 1994-2016); Investigador nivel 3 del Fonacit (2008); Investigador nivel C de la Oncti (2015). Investigador escalafonado en la categoría Asociado del MinCiencia de Colombia. (2019; 2022). Grupo de Investigación HISULA UPTC/UdeC.. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca. Investigador Grupo Sumapaz-UdeC, jpascualmora@ucundinamarca.edu.co; Coordinador del Grupo Hedure-ULA-Táchira y Editor de la revista Heurística, www.saber.ul.ve/heuristica

NOTAS

1. Geleuze & Guattari, 14
2. Al respecto puede verse el modelo en Colombia seguido por Colciencias. Documento N° 1601. "Política para mejorar la calidad de las publicaciones científicas nacionales, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-Colciencias", Dirección de Fomento a la Investigación. Mimeografiada, Bogotá, D. C., mayo 2016, p. 9
3. Martínez-Méndez, A. & Núñez, L. A. (2020), Academia, datos y reproducibilidad de la ciencia, Revista UIS Ingenierías Volumen 19, Issue 4, 317. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistausingenierias/article/download/11395/10983/Idem,317>
4. Asorey, H., Martínez-Méndez, A., Núñez, L. A., & Valbuena-Delgado, A. (2017). LAGO distributed network of data repositories. arXiv preprint arXiv:1704.03885. <https://arxiv.org/pdf/1704.03885>
5. Briceño, Y., Contreras, H. Y., Núñez, L. A., Salager-Meyer, F., Rojas, A., & Torrens, R. (2009). Institutional Repository saber. ula. ve: A testimonial perspective. arXiv preprint arXiv:0912.2032. <https://arxiv.org/abs/0912.2032>
6. Asorey, H., Núñez, L. A., Peña-Rodríguez, J., Salgado-Meza, P., Sierra-Por1ta, D., & Suárez-Durán, M. (2017). Proyecto RACIMO: desarrollo de una propuesta en torno a uso de las TIC, e-ciencia ciudadana, cambio climático y ciencia de datos. <http://documentas.redclara.net/bitstream/10786/1310/1/Proyecto%20RACIMO.pdf>
7. Luis A. Núñez (2015) Ciencia abierta y de datos: retos y realidades Deslinde Volumen 58 pag 69-75 https://www.researchgate.net/profile/Luis-Nunez-27/publication/286869784_Ciencia_abierta_y_de_datos_retos_y_realidades/links/566ea94c08ae1a797e406efe/Ciencia-abierta-y-de-datos-retos-y-realidades.pdf
8. <https://www.iferp.in/blog/2022/02/25/guide-for-scopus-indexed-journals-easy-to-publish/>
9. Thomson Reuters es una empresa canadiense de información, creada tras la compra de Reuters por The Thomson Corporation, el 17 de abril de 2008
10. <https://www.google.com/search?q=ranking+de+revistas&oq=ranking+de+revistas&aqs=chrome..69i57j0i512l8.4258j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

11. De Sousa Santos, Boaventura. (2009) Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO, 2009. P. 160-209.
12. Mora García, José Pascual (2019) "La construcción del campo intelectual de la historia de la educación y su aporte a la Paz pedagógica: Una mirada Interdisciplinaria." En: Colombia. 2019. Revista Derecho Y Realidad. Vol. 18. pp.59 - 81
13. Gómez-Quintero, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. El Ágora USB, 10(1), 87-105. <https://doi.org/10.21500/16578031.366>
14. Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
15. Sevinc, A (2004). Manipulación del factor de impacto: ¿un problema poco ético o una elección del editor? Semanario médico suizo, 134: 410.
16. Medina Dávalos, Mauricio & Borja Cevallos, Geoconda. (2017) La investigación y la bioética. Quito-Ecuador: EDI-MEC Ediciones Médicas CIEZT
17. Mora García, José Pascual (2015) "La comisión de bioética de la universidad de los Andes y la fundamentación epistemológica de la comisión de bioética transfronteriza" en la Revista Mundo FESC en la Edición No. 10 Julio-Diciembre 2015. Agregamos un reciente trabajo que nos llama a la reflexión sobre el productivismo. <http://www.traslacoladelarata.com/2016/04/13/empresarios-la-academia>
18. Mora García, José Pascual (2020). "La construcción de nuevas subjetividades en las maestras/os venezolanos, siglo XIX: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel, Jáuregui y Beatriz Camargo." Revista Trayectorias Humanas Trascontinentales TraHs. Vol. 8, pp.10 – 30. <https://www.unilim.fr/trahs/index.php?id=3026&lang=es>
19. Gómez-Quintero, J. D. (2010). "La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina.," p. 89
20. Quijano, A. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Lander, E. (ed.): La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, C LACSO, Buenos Aires, p. 201.
21. Ribeiro, Darcy (1968) Las Américas y la civilización. Proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
22. Mora García, José Pascual (2000) Análisis bibliométrico de la productividad de los profesores en la Universidad de Los Andes-Táchira, estudio de caso: Área de historia de la educación. (1993-1998.) Tesina mimeografiada, presentada para optar al DEA en el programa de Doctorado de la Universidad Rovira i Virgili. Tarragona, España.
23. Mora García, José Pascual (2014). "La Maestría de Historia de la Educación para la Paz, Los Derechos Humanos y la Educación en Emergencias: Una Experiencia Académica y Humanitaria En La ULA-Táchira." Heurística, nro. 17. [erevistas.saber.ula.ve/index.php/heuristica/article/view/14759](http://revistas.saber.ula.ve/index.php/heuristica/article/view/14759)
24. Mora García, José Pascual (2019) "La paz transmoderna (una reflexión en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca)." Heurística, N°. 22, 2019, págs. 437-447
25. Mora García, José Pascual (2019). "Apuntes para una bibliometría de la paz pedagógica y las pedagogías, paz y poblaciones resilientes." Heurística, nro. 22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7550271>
26. Mora García, José Pascual (2020). "Para una historiografía de las comunidades indígenas en la comprensión de la teoría constitucional colombiana." Revista Helios, nro. 2, julio-diciembre., pp. 485 -496 <https://static.upao.info/descargas/3d4130513eb8a6de7fd35db6cec99a9b808eb4932510664e9795eb2d1e71ce99f31d421011db74012a1847a-26949fec01273ef6abb407074e5f25ad58c300ceb/REVISTA%20HELIOS,%20Vol.%204,%20N%C2%B0%202,%20julio-diciembre%202020.pdf>
27. De Sousa Santos, Boaventura. (2010). Refundar el Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Instituto Internacional de derecho y Sociedad (IIDS), Programa: Democracia y transformación global. Lima, Perú, p. 59.
28. Mora García, José Pascual (2017) "Impacto de las comunidades científicas en la producción de conocimientos en Colombia y América Latina: mirada crítica y contrahegemónica", Revista Educere, vol. 21, No. 69 (2017), (367-384) <http://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35655222011/35655222011.pdf>
29. Fraga, Eugenia (2015) "La comunidad en Walter Mignolo. Cinco dimensiones de un mismo concepto." e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos, vol. 13, núm. 51, abril-junio, 2015, pp. 18-32 <https://www.redalyc.org/pdf/4964/496450648002.pdf>
30. Monleón G. (2015). El impacto del Big-data en la Sociedad de la Información. Significado y utilidad. Historia y Comunicación Social. Vol 20, número 2, pp. 427-445.
31. Mora García, J. P. (2021). La pedagogía en tiempos de pandemia covid19: emergencia de la pedagogía transmoderna. Plumilla Educativa, 27(1), 129-145. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4213.2021>

32. MORA GARCIA, José Pascual (2012). "La investigación tutelada en el CDCHTA-ULA." *Educere*, V.16. nro 53. pp.190 - 191 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538019.pdf>
33. Declaración de EASE sobre el uso inadecuado de los factores de impacto. <http://www.ease.org.uk/publications/impact-factor-statement>
34. La Declaration on Research Assessment (DORA), tuvo lugar durante la Reunión Anual de la American Society for Cell Biology en San Francisco, en diciembre de 2012.
35. Al respecto puede verse el modelo en Colombia seguido por Colciencias. Documento N° 1601. "Política para mejorar la calidad de las publicaciones científicas nacionales, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-Colciencias", Dirección de Fomento a la Investigación. Mimeografiada, Bogotá, D. C., mayo 2016, p. 9
36. Adler R, Ewing J, Taylor P (2008). Estadísticas de citas. Comité Conjunto de Evaluación Cuantitativa de la Investigación, Unión Matemática Internacional. <http://www.mathunion.org/fileadmin/IMU/Report/CitationStatistics.pdf>
Garfield E (2005). La agonía y el éxtasis: la historia y el significado del factor de impacto de la revista. Presentado en el Congreso Internacional de Peer Review y Publicación Biomédica. <http://garfield.library.upenn.edu/papers/jifchicago2005.pdf>
37. Mora García, José Pascual. "El Problema de Indexación de las Revistas Educación/Historia Bogotá - 30 abril de 2015 - 28a Feria Internacional del Libro de Bogotá" en RHELA, Vol. 17, Nro 25, julio-diciembre 2015. P. 275 ss.
38. Mora García, José Pascual & BERNAL VILLATE, Sandra Liliana. (2018) "La Revista Historia de la Educación Latinoamericana en los retos editoriales del siglo xxi." *Revista Inclusiones*, v.5, fasc.4, pp.36 – 61.
39. Mora Garcia, José Pascual; SOTO ARANGO, Diana E. & LIMA JARDILINO, José Rubens (2017) "La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)". *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*. v.21, pp.351 – 375, 2017, DOI: [10.1590/2236-3459/66357](https://doi.org/10.1590/2236-3459/66357)
40. Mora García, José Pascual (2009) *Comunidades discursivas de historia de la educación en América Latina*. (1998-2008). UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI, Tarragona-España. ISBN: 978-84-692-5921-4 DL:T-1660-2009. Tesis doctoral en Innovación y Sistema educativo.
41. Sylvie DIDOU Aupetit et Etienne GÉRARD (2010) *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*. México: ANUIES.
42. Ruiz-Corbella, Marta; Galán, Arturo & Diestro, Alfonso (2014) "Las revistas científicas de Educación en España: evolución y perspectivas de futuro. RELIEVE, v. 20 (2).
43. Alex Martins Moraes (2014) "Revistas científicas ou túmulos do saber?" <http://outraspalavras.net/posts/revistas-cientificas-ou-tumulos-do-saber/> El autor alerta como detrás del productivismo puede estar el sepultar el pensamiento disidente, que llama "epistemicidio".
44. Mora García, José Pascual. "Impacto de las comunidades científicas en la producción de conocimientos en Colombia y América Latina: mirada crítica y contrahegemónica." *Educere*, vol. 21, núm. 69, 2017, Mayo-Agosto, pp. 367-384
45. Marlene Otero. (2015) "Analizan en Bogotá problemáticas de la indexación de revistas." <http://prensa.ula.ve/2015/05/05/analizan-en-bogot%C3%A1-problem%C3%A1ticas-de-la-indexaci%C3%B3n-de-revistas>
46. Limón Domínguez, Dolores (2019) *Ecociudadanía, Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. España: Octaedro.
47. Grosfoguel, Ramon (2008). "Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial". *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, pp. 199-215
48. <http://pimamt.fahce.unlp.edu.ar/divulgacion/accesoabierto/entradas/la-declaracion-de-san-francisco-el-manifiesto-de-leiden-y-los-criterios-de-evaluacion-de-la-ciencia>
49. <https://www.lluiscodina.com/leiden-manifiesto-dora-metricas/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler R, Ewing J, Taylor P (2008). Estadísticas de citas. Comité Conjunto de Evaluación Cuantitativa de la Investigación, Unión Matemática Internacional. <http://www.mathunion.org/fileadmin/IMU/Report/CitationStatistics.pdf>
- Aguiló, A. (2010) "Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: Orientaciones para el diálogo intercultural", *Cuadernos Interculturales* vol. 8, n.o 14 (2010). <http://www.redalyc.org/pdf/552/55217005009.pdf>

- Betancur, J. G. (2018) El universo lingüístico colombiano: 68 idiomas propios (Medellín: EAFIT Noticias, 2018). <https://www.eafit.edu.co/noticias/eleafitense/113/universo-linguistico-colombiano-68-idomas-propios>
- Byung-Chul Han, (2012) La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1985) El Anti-Edipo (Capitalismo y esquizofrenia). Barcelona: Paidós
- De Sousa Santos, Boaventura. (2009) Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO, 2009. P. 160-209.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). Refundar el Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Instituto Internacional de derecho y Sociedad (IIDS), Programa: Democracia y transformación global. Lima, Perú, p. 59.
- Escobar, A. (2014) Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia (Medellín: Ediciones UNAULA).
- Fraga, Eugenia (2015) "La comunidad en Walter Mignolo. Cinco dimensiones de un mismo concepto." -I@tina, Vol. 13, N° 51, Buenos Aires, abril-junio 2015.
- Garfield E (2005). La agonía y el éxtasis: la historia y el significado del factor de impacto de la revista. Presentado en el Congreso Internacional de Peer Review y Publicación Biomédica. <http://garfield.library.upenn.edu/papers/jifchicago2005.pdf>
- Gómez-Quintero, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. El Ágora USB, 10(1), 87-105. <https://doi.org/10.21500/16578031.366>
- Limón Domínguez, Dolores (2019) Ecociudadanía, Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible. España: Octaedro.
- León-Portilla, M. (2006) La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006).
- Lozano Suárez, L. M. (2020) "Transmodernidad, método para un proyecto político decolonial. De Enrique Dussel a Santiago Castro-Gómez", Eidos, n.º 34 (2020).
- Latouche, Serge (2006) La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante? (Barcelona: Icaria editorial).
- Mansilla Sepúlveda et al., (2022) "Tensión epistémica entre multiculturalismo anglosajón e interculturalidad latinoamericana: sus proyecciones en educación", Revista de Filosofía vol. 39, n.o 100 (2022). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979768>
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Martins Moraes, A. (2014) "Revistas científicas ou túmulos do saber?" <http://outraspalavras.net/posts/revistas-cientificas-ou-tumulos-do-saber/>
- Martínez-Méndez, A. & Núñez, L. A. (2020), Academia, datos y reproducibilidad de la ciencia, Revista UIS Ingenierías Volumen 19, Issue 4, 317.
- Martínez, A. M. (2002) "Sobre el imperialismo lingüístico y el idioma inglés", Realidad, n.o 88 (2002). <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4d370a08f078esobreelimperialismo.pdf>
- Medina Dávalos, Mauricio & Borja Cevallos, Geoconda. (2017) La investigación y la bioética. Quito-Ecuador: EDIMEC Ediciones Médicas CIEZT
- Monleón G. (2015). El impacto del Big-data en la Sociedad de la Información. Significado y utilidad. Historia y Comunicación Social. Vol 20, número 2, pp. 427-445.
- Mora García, J. P. (1997). La escuela del día de después. La escuela, el maestro y el saber pedagógico en/ desde la postmodernidad. (Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, 2008), 60.
- Mora García, José Pascual. "Impacto de las comunidades científicas en la producción de conocimientos en Colombia y América Latina: mirada crítica y contrahegemónica." Educere, vol. 21, núm. 69, 2017, Mayo-Agosto, pp. 367-384

- Mora García, José Pascual (2019) "La construcción del campo intelectual de la historia de la educación y su aporte a la Paz pedagógica: Una mirada Interdisciplinaria." En: Colombia. 2019. Revista Derecho Y Realidad. Vol. 18. pp.59 - 81
- Mora García, J. P. (2021). La pedagogía en tiempos de pandemia covid19: emergencia de la pedagogía transmoderna. Plumilla Educativa, 27(1), 129–145. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4213.2021>
- Mora García, J. P. (2020) "La pedagogía en tiempos de pandemia de COVID-19: emergencia de la pedagogía transmoderna", Revista Historia de la Educación Colombiana vol. 25, n.o 25 (2020). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/6435>
- Mora García, José Pascual (2012). "La investigación tutelada en el CDCHTA-ULA." Educere, V.16. nro 53. pp.190 - 191 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538019.pdf>
- Mora García, José Pascual (2015) "La comisión de bioética de la universidad de los Andes y la fundamentación epistemológica de la comisión de bioética transfronteriza" en la Revista Mundo FESC en la Edición No. 10 Julio-Diciembre 2015. Agregamos un reciente trabajo que nos llama a la reflexión sobre el productivismo. <http://www.traslacoladelarata.com/2016/04/13/empresarios-la-academia>
- Mora García, José Pascual (2020). "La construcción de nuevas subjetividades en las maestras/os venezolanos, siglo XIX: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel, Jáuregui y Beatriz Camargo." Revista Trayectorias Humanas Trascontinentales TraHs. Vol. 8, pp.10-30. <https://www.unilim.fr/trahs/index.php?id=3026&lang=es>
- Mora García, José Pascual (2000) Análisis bibliométrico de la productividad de los profesores en la Universidad de Los Andes-Táchira, estudio de caso: Área de historia de la educación. (1993-1998.) Tesina mimeografiada, presentada para optar al DEA en el programa de Doctorado de la Universidad Rovira i Virgili. Tarragona, España.
- Mora García, José Pascual (2014). "La Maestría de Historia de la Educación para la Paz, Los Derechos Humanos y la Educación en Emergencias: Una Experiencia Académica y Humanitaria En La ULA-Táchira." Heurística, nro. 17. [erevistas.saber.ula.ve/index.php/heuristica/article/view/14759](http://revistas.saber.ula.ve/index.php/heuristica/article/view/14759)
- Mora García, José Pascual (2019) "La paz transmoderna (una reflexión en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca)." Heurística, N°. 22, 2019, págs. 437-447
- Mora García, José Pascual (2019). "Apuntes para una bibliometría de la paz pedagógica y las pedagogías, paz y poblaciones resilientes." Heurística, nro. 22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7550271>
- Mora García, José Pascual (2020). "Para una historiografía de las comunidades indígenas en la comprensión de la teoría constitucional colombiana." Revista Helios, nro. 2, julio-diciembre. 485-496.
- Mora García, José Pascual. "El Problema de Indexación de las Revistas Educación/Historia Bogotá - 30 abril de 2015 - 28a Feria Internacional del Libro de Bogotá" en RHELA, Vol. 17, Nro 25, julio-diciembre 2015.
- Mora García, José Pascual & BERNAL VILLATE, Sandra Liliana. (2018) "La Revista Historia de la Educación Latinoamericana en los retos editoriales del siglo xxi." Revista Inclusiones, v.5, fasc.4, pp.36-61.
- Mora García, José Pascual; SOTO ARANGO, Diana E. & LIMA JARDILINO, José Rubens (2017) "La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)". Revista Historia De La Educación Latinoamericana. v.21, pp.351-375, 2017, DOI: 10.1590/2236-3459/66357
- Mora García, José Pascual (2009) Comunidades discursivas de historia de la educación en América Latina. (1998-2008). UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI, Tarragona-España. ISBN: 978-84-692-5921-4 DL:T-1660-2009. Tesis doctoral en Innovación y Sistema educativo.
- Mora García, José Pascual (2017) "Impacto de las comunidades científicas en la producción de conocimientos en Colombia y América Latina: mirada crítica y contrahegemónica", Revista Educere, vol. 21, No. 69 (2017), (367-384) <http://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35655222011/35655222011.pdf>
- Muñoz Barrera, A. (2019) "Educación para la vida, los valores democráticos, la civilidad y la libertad", Universidad de Cundinamarca (2019). <https://www.ucundinamarca.edu.co/documents/varios/2019/medit-1.pdf>
- Nupia, Mauricio. (2014, ed.). Reflexiones para la política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia (Bogotá: MinEducación/Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología-OCyT, 2014).

- Quijano, A. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Lander, E. (ed.): La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, C LACSO, Buenos Aires, p. 201.
- Ribeiro, Darcy (1968) Las Américas y la civilización. Proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Ruiz-Corbella, Marta; Galán, Arturo & Diestro, Alfonso (2014) "Las revistas científicas de Educación en España: evolución y perspectivas de futuro. RELIEVE, v. 20 (2).
- Sevinc, A (2004). Manipulación del factor de impacto: ¿un problema poco ético o una elección del editor? Semanario médico suizo, 134: 410
- Sylvie DIDOU Aupetit et Etienne GÉRARD (2010) El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización. México: ANUIES.
- Grosfoguel, Ramon (2008). "Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial". Tabula Rasa, núm. 9, julio-diciembre, pp. 199-215
- Houtart, F. (2011) "El concepto de *Sumak Kausay* (Buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad", *Ecuador Debate*, n.º 84 (2011): 57.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism* (Oxford: Oxford University Press.
- Tove Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education- or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum (2000). http://www.tove-skutnabb-kangas.org/en/most_recent_books.html
- Wade Davis, *Los guardianes de la sabiduría ancestral. Su importancia en el mundo moderno* (Bogotá: Punto de Vista, 2020).
- Zea, L. (1971) La filosofía como compromiso. (Caracas: Biblioteca de Ayacucho, 1971, 57.)
- Zea, L. (1974) La filosofía latinoamericana como filosofía sin más. (México: Ed. Siglo XXI, 1974).

La naturaleza bio-cultural-espiritual del animal educable

Bio-cultural-spiritual nature of the educable animal

Pedro José Rivas

rivaspj12@gmail.com

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

Teléfono: + 58 414 66055

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida estado Mérida



Recepción/Received: 01/12/2022

Arbitraje/Sent to peers: 03/12/2022

Aprobación/Approved: 10/01/2023

Publicado/Published: 01/07/2023

RESUMEN

La presente lección se elaboró para el Seminario Educación y Pedagogía del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes y su propósito estuvo destinado a explorar los orígenes del ser humano, sus relaciones primarias con los brotes sociales arcaicos y con el medio natural que le cobija y ofrece su alimento. El seminario connota el significado de la naturaleza objetivada como cuna de su nacimiento, ámbito natural de su existencia finita y espacio de forja de la cultura donde aprendió a valorar el sentido de la vida y su capacidad para transformarla y ser transformado; y finalmente, como el lugar del sepulcro que cierra el ciclo vital de existencia material. Este lugar del universo, único y, por tanto, irrepetible, será siempre el nicho de la humanidad. Esta motivación ontoepistémica es el punto de referencia espacial y temporal para sostener que, en algún lugar y momento de la historia del planeta, se fue gestando un largo y lento andar evolutivo que hizo que la hominización y la educación se convirtiera en un andamiaje estructural indivisible. La educación es tan antigua como la historia del hombre.

Palabras clave: Protoeducación, animal educable, homo sapiens, animal biocultural y educación arcaica.

ABSTRACT

This lesson was prepared for the Seminar on Education and Pedagogy of the Doctorate in Education of the Universidad de Los Andes and its purpose was to explore the origins of human beings, their primary relationships with archaic social outbreaks and with the natural environment that shelters them and offers them nourishment. The seminar connotes the meaning of nature objectified as the cradle of his birth, the natural environment of his finite existence and the space where he learned to value the meaning of life and his capacity to transform it and be transformed; and finally, as the burial place that closes the vital cycle of material existence. This place in the universe, unique and therefore unrepeatable, will always be the niche of humanity. This ontoepistemic motivation is the spatial and temporal point of reference to sustain that, in some place and moment in the history of the planet, a long and slow evolutionary gait was gestated that made hominization and education become an indivisible structural scaffolding. Education is as old as the history of man.

Keywords: Protoeducation, educable animal, homo sapiens, biocultural animal and archaic education.

La presente lección se elaboró para el Seminario Educación y Pedagogía del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes y su propósito estuvo destinado a explorar los orígenes del ser humano, sus relaciones primarias con los brotes sociales arcaicos y con el medio natural, que le cobija y ofrece su alimento.

El seminario connota el significado de la naturaleza objetivada, como cuna de su nacimiento, ámbito natural de su existencia finita y espacio de forja de la cultura, donde aprendió a valorar el sentido de la vida y su capacidad para transformarla y ser transformado; y finalmente, como el lugar del sepulcro que cierra el ciclo vital de existencia material.

Este lugar del universo, único y, por tanto, irrepetible, será siempre el nicho de la humanidad. Esta motivación ontoepistémica es el punto de referencia espacial y temporal para sostener que, en algún lugar y momento de la historia del planeta, se fue gestando un largo y lento andar evolutivo que hizo que la hominización y la educación se convirtiera en un andamiaje estructural indivisible. Y allí, en su tiempo se localiza la educación, cuya edad es tan antigua como la historia del hombre, porque nació de su evolución bio-cultural-ecológica-espiritual

LO CONSTANTE ES LA TRANSFORMACIÓN / EVOLUCIÓN

Las consideraciones temáticas siguientes se inscriben en un eje temático del Seminario Educación y Pedagogía del Programa del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes¹, que ofrecía a los doctorandos las coordenadas de una cosmovisión evolutiva de la especie humana, cuyo objetivo ofrecía la oportunidad para que los doctorandos iniciaran un viaje académico a través de un planeta, cuyo origen y formación ha sido estimada por la astronomía y la geografía física en 4.500 millones de años².

Este es el lugar de existencia de la vida y, por consiguiente, de un particular animal que hizo humano a través la interacción con su medio natural y social, y con la cultura que creo y, a la vez, le transformó.

Esta travesía intentaba así localizar las coordenadas tempo-espacial para rastrear la orografía histórica, que dio nacimiento y desarrollo al ser humano y, en consecuencia, buscar la esencia que iba dando sentido y significado a la educación. Sin discusión alguna, es históricamente el proceso que ha transformado la condición natural del primate y lo ha convertido en un animal biocultural, por tanto, educable.

Por otra parte, el trance existencial del planeta Tierra lo determina su estructura geológica y el efecto de una particular relación interplanetaria, gravitatoria y cósmica, regida por una inteligencia universal, silenciosa e invisible que dicta las leyes siderales del tiempo y el espacio. Por ello, a todo lo presente en el planeta se le ha transferido su esencia y sus leyes naturales.

En este geocontexto, se ubica el espacio existencial que habrá de contener la primera impronta de vida que refiere nuestra primigenia existencia animal, engendrada de su útero oceánico de una data de 3.800 millones de años

Esta hacendosa vitalidad geológica se encuentra en permanente transformación, en acomodados y ajustes geológicos paulatinos, al ritmo que le da su dinámica evolutiva interna y a su pertenencia sideral determinada por leyes perpetuas que rigen el orden del caos y la organización del infinito cosmos.

SOMOS SERES ÚNICOS, IRREPETIBLES Y RESPONSABLES DEL GUION CULTURAL

Cabe hacerse la interrogante de si habrá vida en cualquier confín del universo; tal posibilidad no se discute, pero similar a la existente en el planeta Tierra, imposible. La explicación se fundamenta en que este cuerpo sideral –donde vivimos– dispone de unas condiciones únicas y, por ende, irrepetibles en los incontables sistemas interestelares del universo.

Entre otras circunstancias, se define por su relación orbital con el sistema solar, que origina el día y las estaciones de las zonas templadas o los periodos climáticos en el trópico; el giro rotativo constante sobre sí misma causa el día y la noche; la presencia de un satélite natural girando a su alrededor cada siete días, genera una atracción gravitacional que afecta las mareas, el viento e influye poderosamente en el ciclo de las cosechas y la etología animal y biocultural del Homo sapiens; su particular cercanía al sol crea temperaturas benignas para el mantenimiento de la vida terrestre, acuática y aérea; dispone de una atmósfera y una capa de ozono que la protege del mundo externo y, a la vez, mantiene el equilibrio de los diversos climas que le conforman

El planeta verde orbita con el sistema solar alrededor de la Vía Láctea en un viaje sideral perpetuo, sin darnos cuenta de que la biosfera es nuestra residencia y el nicho de todas las criaturas vivas e inertes. Acompañamos y nos acompaña un bioma en el que apenas somos una especie más, pero dotada de una inteligencia y una capacidad cultural para transformar la naturaleza y transformarnos así mismos para bien o para mal de nuestra madre naturaleza.

El ser humano es apenas una especie viviente de millones que han existido y, por tanto, heredera de una inteligencia universal que acompañará de manera inmanente nuestra existencia historia. No aprendemos a ser inteligentes, nacemos inteligentes potenciales y nada más, su desarrollo se producirá en el contexto social y cultural donde viva y su perfeccionamiento se aprenderá y, por ende, enseñará. El animal biocultural enseña porque aprende y desde que se hizo homínido, nació su esencia educable en tanto ser social.

La madre naturaleza –engendro del planeta verde– es la diseñadora y perpetuadora de toda la vida generada en su vientre biótico. En ella, está presente el espacio de los edenes literarios y religiosos, y el lugar que ofrece las condiciones para la conservación y reproducción de toda la inteligencia contenida en los seres que la habitan.

Y la lección ecológica-espiritual más importante de esta referencia ontopedagógica que subrayo a los doctorandos, es enseñar la paradoja más trascendental: aprender a mantener viva el ánimo de la existencia, que es equivalente a vivir en armonía con la madre que engendró y parió vida, no hacerlo de esta forma es continuar el camino sin retorno hacia el fallecimiento paulatino de la especie humana por depredación de su nicho ecológico.

En este orden de ideas asomo cuatro evidencias para su referencialidad y de necesaria vinculación a la educación y a la teoría pedagógica, las cuales son requeridas para pensar y escribir esta novena actividad doctoral, cuya envergadura global sucede a tiempo real en nuestra asombrosa cotidianidad.

LO LOCAL

Las referencias ocurren en el estado Mérida de Venezuela, son de antrope-ecología inmediata y vecinal, relacionadas a la intervención de la capa vegetal con fines de producción de alimentos y rentabilidad económica.

La primera, con fines de explotación agrícola, se ubica en los humedales de los pies de montaña de los páramos andinos. Es de larga data esta intervención eco-homicida que va eliminando las fuentes de agua del Parque Nacional Sierra de Mérida para dar paso a un tipo de agricultura intensiva, que irá lentamente desertificando los suelos y cosechando miseria para las generaciones venideras de la región. Así, se construye la paradoja invertida del destino humano del venezolano.

La segunda se ubica en el Valle del Mocotíes con la intervención de suelos en terrenos empinados mediante la tala y la quema indiscriminada de cerros y faldas para la siembra de millones de cafetos y cuyo mantenimiento está sostenido en pesticidas, plaguicidas y exfoliante que, además, contaminan los afluentes de las quebradas.

Estas siembras están ubicadas principalmente en las zonas boscosas protectoras de las microcuencas del río Mocotíes, fueron el foco de unas fuertes y prolongadas precipitaciones, convirtiendo sus manantiales y quebradas en fuentes de correntinas y vaguadas provocando conmoción y dolor sobre los habitantes de las zonas bajas y ribereñas de Santa Cruz de Mora y Tovar.

La Tragedia del Valle del Mocotíes se denominó el desastre de febrero de 2005 gracias a la mano cultural del mono vestido e inteligente de nuestras tierras andinas

LO GLOBAL

Y con carácter planetario y a tiempo real, observamos impávidamente frente a nuestros ojos inmutables de Homo videns los desastres naturales que están ocurriendo – ya no en el mal llamado tercer mundo – sino en la vieja y culta Europa, la imperial Inglaterra, EE.UU. el país más desarrollado del mundo, el Japón insular sede de la sabiduría y el progreso oriental, junto a la milenaria e imperial China y los países nórdicos. Es el decaimiento irreversible de un mundo sin devenir.

Una consecuencia de la pérdida de sentido civilizatorio de la humanidad se observa en la emisión hacia la atmosfera de gases contaminantes industriales y CO₂ desprendido del parque automotor mundial, lo cual está produciendo un acelerado descongelamiento de los polos, cuya consecuencia inmediata es el aumento progresivo del nivel de las aguas. El efecto invernadero está llevando al hombre a vivir a tiempo real en el período más caliente de los últimos 100.000 años o máximo climático del Holoceno³, que produce inundaciones inesperadas observadas diariamente en la cotidianidad del diario quehacer. El efecto invernadero ya dejó de ser un vaticinio para el 2051, lo vivimos a tiempo real. El calentamiento global no es ficción ni literatura.

El mundo de la postmodernidad hace posible la cultura de las paradojas, así lo he designado porque transforma desastres naturales de envergadura global (provocados por el progreso, el ego-centrismo, la gula de la abundancia y la avaricia del individual y de la especie humana) en noticias-espectáculo breves, volátiles e impactantes para vender dolor y tragedias. Los sucesos catastróficos son presentados como si fuesen un *nature reality show*. De esta miseria humana se encargan las redes sociales a través de formatos divulgativos y de publicidad en videos cortos del tipo Reels de Instagram o videos de breve duración de Tick Tock. Los dueños transnacionales de la cultura del entrenamiento mass-mediatico hacen lo mismo a través de sus cadenas globales de televisión, radio y prensa.

El modo de producción hegemónico, que gobierna la información y la desinformación, es una fábrica transnacional que cosificado todo, nada queda por fuera. Todo se hace mercancías y valor de cambio, esa es la paradoja de la destrucción –salvación del mundo– con el fin de enriquecer al 1% de los habitantes del planeta a costa de contaminar los suelos, el aire y el agua del planeta verde

En este formato de la cultural viral –en sentido mediático– lo volátil y efímero del presentismo carece de reflexión, autocrítica y propuesta, se emiten para que cada quien lo sazone al gusto del menú de la descontextualización histórica y humana.

LO GLOCAL

La cuarta y última referencia aborda el fenómeno del virus del Covid 19 y su abrupta aparición en la provincia china de Wuham (diciembre de 2019). Esta sepa se expandió por todo el mundo creando zozobra, muerte y desestabilización en todos los órdenes de la sociedad y la cultura del planeta. Un virus de los tantos millones que existen en la Tierra, generó la primera pandemia del siglo XXI y sirvió para iniciar el prefacio real de una muerte por cuotas de la especie humana. Un anuncio hecho por la ciencia con más certezas que dudas. Tal realidad no es una premonición ni una profecía apocalíptica, es una relación de desequilibrio entre la especie humana y la alteración inconsciente e irresponsable con su nicho ecológico.

En esta orden de ideas, remito el saber popular contenido en el texto de una posdata de Instagram, anunciando una verdad mortífera que nos acompaña: *por primera vez en la historia de la humanidad, nosotros podemos transmitir una enfermedad que no tenemos a los que están inmunizados contra ellos.*

Afirmaría con sobrada razón que, si el hombre desapareciera de la faz de la tierra por alguna razón provocada por su obrar u omisión, ningún ser vivo de la Tierra reclamaría o lo sentiría, no somos necesarios para el planeta que nos dio la vida.

En sentido crítico, nuestras acciones son en extremo dañinas, desde que la sombra de la cultura irresponsablemente comenzó a depredar la tierra, el agua y el aire; valga decir, los ámbitos de existencia y conquista del Homo sapiens demens iniciados a partir de su migración planetaria.

¿SERES EFÍMEROS O TRASCENDENTALES?

El viaje que propuso el seminario a los doctorandos partió del supuesto de la evolución de todo lo existente, vivo o inerte. El trabajo inició con el periplo de sus consideraciones reflexivas y teóricas, explorando el océano amniótico del planeta Tierra, donde se halla la génesis de todo lo que tiene vida en este punto del infinito sideral.

Este planeta es el laboratorio natural que creó las condiciones para experimentar y ensayar el poder autopoietico del primer organismo que habría de desarrollarse y luego fallecer indefectiblemente, mostrando el ciclo pendular que marca el tiempo de la vida y la muerte. Continuar el proceso de la vida dependería de su capacidad para multiplicarse y conservarse indefinidamente,

Esta capacidad de auto-reproducción supone que toda descendencia nace con una inteligencia establecida para vivir en un ambiente apropiado y no en otro, tal situación era posible porque se formó primariamente un código genético básico que aprendía naturalmente y era capaz de transferir lo adquirido a las nuevas generaciones. Tal acto de perdurabilidad se hizo posible mediante la herencia y la adaptación a nuevas circunstancias y factores del medio acuoso, donde se mantuvo (y se mantiene) en situación experimental durante de millones de años.

Esta capacidad innata de gobernarse a sí misma le permite a cualquier organismo perpetuarse mediante un complejo proceso de adaptación-asimilación al medio que lo transforma, así como de ser capaz de transmitir sus caracteres originales a su descendencia en una suerte de espiral genética.

Este poder de reproducción y de adaptación a las fluctuantes condiciones de un medio externo siempre cambiante y, a la vez, constructor y hacedor de las formas y los tipos de vida, luego poblaría los diferentes entornos ambientales del planeta verde. Sin omitir que la Tierra desde su nacimiento ha estado supeditada a un proceso permanente de transformaciones geológicas que van definiendo una orografía cambiante y constante. Heródoto, pensador y filósofo de la antigua Grecia, diría hace más 3.500 años que lo único constante era el cambio. El cambio define la vida y sus procesos, por ende, caracterizará el carácter finito y perfectible de todo lo existente, y de toda especie viva que deambule por el aire, el agua y la superficie del planeta.

Esta referencia geo-filo-genética del planeta verde –indicada en el programa del seminario– ofrece al doctorando la ubicación contextual acerca de dónde procedemos, dónde hemos estado, dónde estamos en este momento histórico, real y pandémico y mañana, dónde estaremos. En efecto, es la filogenia del planeta-sede de la burbuja biótica que ha contenido –y contiene– todas las formas de vida, siendo la humana apenas una de ese maravilloso concierto existencial del planeta que nos hizo posible y nos cobija armoniosamente.

Este mogote da cuenta del bio-topo-temporal identitario primigenio de un ser vivo que decantaría millones de años más adelante en un mamífero que derivaría de un ramal prosimio; luego seguiría la línea del primate bípedo poseedor de un cerebro construido con unas manos especializadas con base al desarrollo óculo-manual, al lenguaje y a unas estructuras cerebrales que darían asiento a las habilidades del pensamiento gestado y acrisolado a través de un largo proceso de hominización y de actividad social que descubre la ontogenética del ser humano.

Lo determinante de este proceso fue que aprendió a aprender del otro y de sí, y a enseñar lo que había aprendido en su relación profunda con el medio natural y cultural. Tal consideración lo ubica en el proceso de enseñabilidad y educabilidad, que son propias de *la discursividad pedagógica* y, por ende, *didáctica*.

Nuestras reflexiones sobre la protoeducación nos enseñan que la conquista de todos los ámbitos y confines terrestres por el reino animal, representa la búsqueda del “momento y el espacio” precisos que produjeron las condiciones y las oportunidades para encontrar la última abuela homínida de los humanos y chimpancés, que es la nuestra. De allí que la relación genealógica que une a los chimpancés con los *Homo sapiens* es su condición de ser primos independientes de un mismo tronco genético primate. Tal separación histórica se halla en el período Antropoceno al final de la era Cuaternaria. Tal referencia daría una borrosa e incipiente partida de nacimiento importante para ubicarnos en un tiempo histórico paleo-antropológico.

De eso harán unos 8 millones de años⁴ y representa –en nuestras indagaciones– el punto de inflexión de la filogenia humana e hito ancestral del proceso de hominización, es decir, del *trayecto del animal educable* hasta nuestros días.

A través de ese recorrido antro-po-filo-genético de nuestros ancestros primates, *la enseñabilidad* habría amalgamado en el *Homo habilis* los primeros Pininos del potencial ser humano de la actualidad o mono desnudo⁵ urbano y, con ello, nuestro primer referente protoeducativo cuyo soporte diamantífero fue el aprendizaje innato, instintivo y natural, propio de todos los seres vivos. Este hito histórico representa una clave para comprender mejor el sentido de la onto-filo-pedagogía indicada en el seminario doctoral que nos acoge y acerca a través de la palabra escrita.

La razón de orden biológico descansa en una trayectoria evolutiva de un mamífero primate que sentó las bases fundamentales para insertar en su ADN toda la información necesaria para que

pudiera servir para ayudarlo a crecer y desarrollarse en la dirección de un proceso evolutivo hominizador único, experimentalmente inconcluso, inacabado y, por tanto, imperfecto.

Del tronco ancestral de los prosimios primitivos, el primate antropoide se separó de sus primos hermanos, los póngidos (gibón, orangután, gorilas y el más cercano, el chimpancé) y siguió el linaje de una línea evolutiva responsable de nuestra naturaleza homínida-humana.

Ese largo trecho de cambios y adaptaciones paulatinos se ha codificado en su genoma o memoria heredable con el fin de conservar y, a la vez, transformar el primate originario y mamífero, pensante y aprendiente que vivía en comunidades arbóreas, en un primate más evolucionado, dada su doble condición animal, no solo aprendiente, sino enseñante; tal circunstancia contribuiría a configurar lentamente un nuevo y particular cerebro: el neocórtex integrado a los dos anteriores y más primitivos: el reptiliano y el límbico.

Este novedoso cerebro dará soporte biológico a la simiente humana de una gestación desarrollada a través de un largo proceso de ensayos y errores propios de un experimento anclado en un mamífero primate, tal experimento de la naturaleza es continuo, sinuoso e indetenible en el tiempo. Pero siempre le determinará su finitud como individuo, especie y sociedad.

El hombre, dice Edgar Morin⁶, *es un ser plenamente biológico, pero si no dispusiera plenamente de la cultura sería un primate del más bajo rango* (Pág. 54). Y en los confines del destino no manifiesto del ser humano, su encuentro siempre se hará en la *“incertidumbre y la indecidibilidad de un genio que surge de una brecha de lo incontrolable, justo ahí donde merodea y aparece la locura”* (Pág. 63) del siempre presente y antagónico Homo demens.

De esta afirmación del filósofo francés enfatizo la condición dialéctica que define nuestra animalidad y humanidad, por ende, la teoría pedagógica debe comprender la complejidad implícita de un sujeto aprendiente cuando es poseído por acciones impropias de una humanidad animal, contenida en el permanente conflicto que contraviene el desarrollo racional y el elevado espíritu de la conciencia desarrollada a lo largo de su proceso de perfectibilidad.

Acá se localiza el punto nodal que explicaría el sentido de perfectibilidad de un animal convertido en sujeto biocultural y razón primaria de la educación.

EL HOMO SAPIENS DEMENS / DEMENS SCHOLARIS DEL ANIMAL EDUCABLE

En esta realidad psico-socio-afectiva del sujeto animal-cultural, se ubica el Homo sapiens-demens, dando razón de la incomprensible contradicción que resulta la naturaleza humana de “animal superior”, en la escala del primate de la taxonomía animal y del dominio de los seres vivos con los hechos, donde actúa en desarmonía con su especie y con su hábitat socio-ecológico.

Esta desavenencia del ser humano se hace visible en la *cotidianidad inconsciente del homo politicus* para identificarse con la violencia, la agresividad y el hostigamiento hacia sus pares negando de plano la búsqueda necesaria de búsqueda de la paz y la tranquilidad del espíritu humano.

Tales comportamientos tienen las más variadas expresiones en la persecución, la violencia en sus diversos tipos, la asechanza sexual, la misoginia y la homofobia. Estas dos últimas presentes a lo largo de la historia testimonial y escrita del Homo sapiens, observadas ayer y hoy en el lenguaje social, cultural, policial, laboral, familiar, político, religioso, carcelario, vecinal, de género, étnico, mediático y en las redes sociales y medios de comunicación social e internet.

Atención aparte merece la subcultura del acoso institucional, permanente y eventual registrado en la biografía anónima de la cotidianidad de los establecimientos educacionales. Estas prácticas se visibilizan en las situaciones de violencia física, simbólica, psicológica presente en el lenguaje en general; en el lenguaje soez entre niños y adolescentes; en el rendimiento escolar de los estudiantes; en las exigencias académicas y en el cumplimiento de las tareas; en la evaluación sumativa y las bajas calificaciones; en la procedencia y condición social y familiar de los estudiantes y sus padres; en la exclusión e irrespeto por el otro; en el ausentismo, la deserción y la repitencia; en los grupos inter-etarios, en los pares y el trato grupal; en la educación física y en las actividades deportivas; en las burlas, chanzas, apodos burlescos y apodos o sobrenombres despreciativos; en la agresividad de los juegos de manos; en el recreo y en los horarios de entrada y salida de la escuela.

El acoso educacional tiene otros detonantes observados en las acciones derivadas de las políticas educativas del Estado; en los empleadores de las escuelas privadas, laicas y confesionales con el personal directivo, administrativa, docente y de servicios: Así mismo, en el hecho educativo se nota en la relación entre docentes y en la relación con el personal administrativo, con los integrantes de las comunidades y con los padres y representantes.

En conclusión, el acoso escolar tiene una ubicación epistémica-afectiva que debe dársele contenido a través de la teoría pedagógica y sus discursos en el marco de la complejidad humana, del desarrollo evolutivo del sujeto educable y sus múltiples contextos socioculturales e histórico – económico.

Y en el marco referencial de nuestro desempeño como docentes, darle visibilidad a una formación que estaría recibiendo un individuo con nombre y apellido que siempre estará buscando la perfectibilidad humana; de no ser así, la existencia se reducirá a vivir la inercia de un cuerpo biológico sin transcendencia.

Referencia autoral

Pedro José Rivas. Egresado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes (1975). Docente e investigador activo desde 1976 y Profesor Titular desde 1995. Sus estudios para Posgraduados, Maestría y Doctorado, los realizó en el Centro Internacional Aarón Ofri de Jerusalén (1993); en la Universidad del Zulia (1997-99) y en la Universidad Politécnica Territorial de Mérida (2004-17), respectivamente. Bajo su responsabilidad estuvo el diseño y la ejecución de los currículos de Educación Básica (1993-95) y las menciones de Ciencias Físico-Naturales y Matemática e Idiomas Modernos (1993-97) de la Escuela de Educación. Es fundador de la revista Educere y de Equisángulo, la revista de Educación Matemática (2005). Ha sido director de la revistas Prospectivas y Contracorriente. Fue director de la Escuela de Educación (1990-93) y de la Oficina de Planificación y Desarrollo de la ULA (2002-2004). Ha publicado libros en los campos de la formación docente, la Educación Básica, la Educación Matemática, la universidad, la gobernabilidad política y la poesía; todos descargables en la Biblioteca Virtual de la Universidad de Los Andes (SaberULA). En sus escritos trabaja el ensayo, la crónica, la poesía, la autobiografía y la epigrafiología.

NOTAS

1. Las consideraciones temáticas siguientes se inscriben en el marco del Seminario Educación y Pedagogía Cohorte No13 del año 2021 del Programa del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes
2. Véase la línea temporal de la historia que ofrece Yuval Noah Harari en su obra: De animales a dioses. Breve historia de la humanidad (pág.11).
3. Léase el Informe de Aporrea
4. Yuval Noah Harari en su obra: De animales a dioses. Breve historia de la humanidad (pág.11).
5. El mono vestido de Charle Morris.
6. Véase el libro Los siete saberes necesarios para la educación del futuro Edgar Morín

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Magisterial. Colección Mesa Redonda. UNESCO. 139 págs.
- Yuval, H. (2017). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. México: Debate.
- Teilhard, De Chardin. (1974). *El fenómeno humano*. Barcelona: Ediciones Orbis. 312 págs.
- Morris, D. (1967). *El mono desnudo*. Barcelona-España: RBA Editores, S.A. Págs. 290.
- Morris, D. (1980). *El hombre al desnudo. Un estudio objetivo del comportamiento humano*. Barcelona: Ediciones Nauta. Círculo de Lectores, S.A. Págs. 320.

Hacia la génesis de la pedagogía: análisis de la educación en tres civilizaciones

Towards the genesis of pedagogy: analysis of education in three civilizations

Mary Sol Grisolia

marysolgris@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2904-1116>

Teléfono: + 58 424 7788980

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Programa del Doctorado en Educación

Doctoranda

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 04/05/2023

Arbitraje/Sent to peers: 04/05/2023

Aprobación/Approved: 30/05/2023

RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis de la educación en tres civilizaciones correspondientes a diferentes etapas históricas: la antigua Roma, la cultura taína y la Edad Media europea. Se describen las particularidades que forjaron y caracterizaron a cada una de las civilizaciones estudiadas, analizando los aspectos históricos, sociales, culturales y espirituales, para luego centrarnos en el campo de estudio que nos ocupa: la educación. Al final de cada apartado se sintetiza una breve conclusión donde se expresa la reflexión filosófica que motivó a las sociedades de aquellas culturas, desde el punto de vista del pensamiento filosófico de Miguel de Unamuno.

Palabras clave: educación, civilizaciones, Antigua Roma, medioevo europeo, taínos.

ABSTRACT

This article presents an analysis of education in three civilizations corresponding to different historical stages: ancient Rome, the Taíno culture and the European Middle Ages. The particularities that forged and characterized each of the studied civilizations are described, analyzing the historical, social, cultural and spiritual aspects, to then focus on the field of study that concerns us: education. At the end of each section, a brief conclusion is synthesized where the philosophical reflection that motivated the societies of those cultures is expressed, from Miguel de Unamuno's philosophical point of view.

Keywords: education, civilizations, ancient Rome, European Middle Ages, Taínos.

INTRODUCCIÓN

Decía John Dewey (1938): La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma. Esta frase remite a la trascendencia de la educación como faceta inherente a la condición humana. Desde la antigüedad, las civilizaciones han asumido la importancia de formar ciudadanos y educarles de acuerdo a unos principios y valores consustanciados con cada sociedad. Para comprender la dinámica educativa de las sociedades actuales, es fundamental desentrañar los orígenes de la pedagogía en las culturas antiguas, así como el contexto en el que se desarrolló cada una.

En el presente texto, se aborda el estudio de la educación desde una perspectiva histórica, analizando las circunstancias sociales, filosóficas, culturales y religiosas que condicionaron su evolución en tres civilizaciones diferentes, exponiendo las particularidades y las instituciones educativas de referencia en cada periodo.

LA ANTIGUA ROMA O CIVILIZACIÓN ROMANA

Cuenta la leyenda que Roma fue fundada por Rómulo y Remo en el año 753. Nació como una población modesta, situada en el centro del *Latium*, en medio de un valle rodeado por siete colinas y asomándose por el oeste al mar Tirreno. Sus fundadores fueron latinos que durante siglos anteriores lucharon y lograron progresivamente repeler las invasiones del pueblo etrusco.

Roma se definió, desde su fundación, como una ciudad defensiva con vocación militar y avidez de conquistas, en claro contraste con el espíritu comercial y político que caracterizó a las *polis* griegas.

Desde el punto de vista de la organización política, Roma atravesó varias etapas cronológicas desde su formación hasta su caída: la monarquía, de los siglos VIII al VI a .C, la República, de los siglos VI al I a. C y el Imperio, desde el I al V d. C.

En el orden social, la familia era la institución fundamental, articulada en el supuesto jurídico de la patria potestad. El *pater familia* ejercía la autoridad y también la función sacerdotal en la comunidad familiar, de la que dependían además esclavos y libertos. Los hijos podían emanciparse llegado el momento, aunque la mujer quedaba atada a la tutela del padre de forma perpetua.

La importancia de la familia en la cultura romana se manifestó también en las profundas raíces domésticas de la religión. El *pater familia* era el encargado del culto religioso, basado en la creencia hacia la existencia de númenes o divinidades que protegían a sus miembros. En la fe religiosa romana influyeron los mitos de origen griego en relación con la muerte, así como la aspiración de alcanzar la inmortalidad y una nueva vida a través de la idea de un alma perdurable.

Creían que, con posterioridad a la muerte, el ser humano se transformaba en una serie de entes, especie de deidades domésticas (*lemures*, *manes*, *larvae*, *penates*, *lares*). La muerte requería una serie de ceremonias funerarias bien establecidas para evitar la conversión del fallecido en un fantasma sin descanso y de esa manera aplacar los componentes malignos. Se pensaba que, a pesar de las tentativas por cuidar de ellos, los muertos llevaban una existencia infeliz, por lo que, para ayudarles, se les proveía en ocasiones de comida y vino, se ubicaban sus tumbas al borde de los caminos y se adornaban frecuentemente con flores, costumbre que se ha extendido y perdurado hasta nuestros días. (López, 2018).

Casado (2015) señala que, en términos antropológicos y pedagógicos, Roma replicó la concepción griega, pero dándole características propias: lo que los griegos llamaron *paideia*, los romanos lo bautizaron como *humanitas*.

En la Antigua Roma se aspiraba a un perfil ético, formado por tres virtudes ideales: la piedad, la lealtad y la dignidad. La virtud, la *virtus*, era la excelencia global a la que aspiraba el ciudadano romano, como el griego anhelaba el *areté*.

En consecuencia, la formación romana se caracterizó por un marcado carácter ético y político (en armonía con sus principios políticos expansivos) que le otorgaba sentido a la misión civilizadora de los fundamentos romanos; una combinación de imperialismo aunado a grandes aptitudes diplomáticas. De allí, resalta la importancia que concedían a las leyes y la consolidada tradición del derecho romano, perdurable en la actualidad. Los romanos consideraban la justicia como un conjunto de reglas, una normativa para el recto y justo gobierno; les interesaba hacer justicia implantando el derecho en el mundo desde las costumbres y la educación.

Roma asimiló la cultura griega, aunque con sus propios matices. El romano anteponía la política a la filosofía, siempre con la perspectiva puesta en el engrandecimiento del Imperio.

Es de destacar un elemento genuinamente romano: la *humanitas*, desglosada en conceptos como la bondad (desde el punto de vista ético) la orientación pragmática del saber, la honestidad, la profesionalidad, y como aspiración de las anteriores, la utilidad personal y colectiva. Estos preceptos darían su forma a la educación.

Dos conceptos transcendentales son los de *educere* (guiar, conducir) y *educare* (formar, instruir, alimentar). La *educatio*, por su parte, se refería a la crianza física y moral del niño, la cual contemplaba dos etapas: la crianza en el seno de la familia, donde recibía cuidados físicos y se le fomentaban hábitos, y la educación recibida en la vida pública y las escuelas, de carácter moral y cultural.

En tal sentido, la *paideia* griega fue un concepto más amplio y más ambiguo que la *educatio* romana, desarrollada en términos más específicos. Bajo el término *educatio* se englobaban: la doctrina, la disciplina, la *eruditio* y la *institutio*.

El escritor Cicerón ideó el término *humanitas* para referirse a la acepción latina de la *paideia* griega, es decir un concepto parecido, pero con mayor carga práctica explícita y universal. *Artes ad humanitatem et virtutem*: las artes la cultura, al servicio de la virtud y la moral. El elemento propiamente intelectual no ocupaba un lugar relevante en la educación primitiva romana.

En sus comienzos, al joven romano se le inculcaban otros valores: la preparación estaba destinada a formarlo para ser un *bonus agricola* o un *bonus colonus*: un buen propietario rural entregado a la agricultura y la ganadería o también para ser un *bonus milite*, un buen militar. El joven romano debía convertirse en un *vir bonus*, un hombre íntegro tanto en su familia como para la República o el Imperio. Para ello, el alumno debía asimilar contenidos en varias materias, cuyo aprendizaje le proporcionaría productividad, arte militar y derecho.

En Roma, la educación estaba consustanciada con la transmisión de valores de generación en generación. Escritores como Catón apuntaron a un ideal de *humanitas* fundamentado en tres metas: 1) el saber, habilidades intelectuales como conocimientos de filosofía, política y moral, 2) el decir, condición que requería de aptitudes retóricas y filológicas y 3) el vivir, meta orientada hacia una vida éticamente valiosa y una dedicación profesional de carácter técnico. En la educación romana hubo espacio para un nuevo ideal de perfección: del *orator bonus* al *vir bonus di quen di peditus* (hombre de valor y experto en decir).

Los contenidos temáticos de la educación romana se distribuían en las siguientes áreas de conocimiento: 1) filológica, que comprendía lengua griega y latina, gramática griega y latina, retórica griega y latina. 2) erudita, centrada en sentencias pitagóricas, obras de Horacio y Virgilio o en conferencias y declaraciones pronunciadas en lugares públicos de Roma y 3) científico-filosófica, que abarcaba entre otras materias: astronomía, agricultura, arquitectura, historia, derecho, medicina, arte militar, música y filosofía. Estas dos últimas disciplinas no contaron con la misma aceptación que en Grecia, pues se alejaban del pragmatismo romano. (Casado, 2015).

Con respecto a las instituciones educativas, la familia constituyó el foco primario de la educación romana. En el núcleo familiar se iniciaba al niño dentro del estilo y modo de vida tradicionales. Era una etapa en la que procesaban las costumbres ancestrales, el *mos maiorum* (costumbres de los ancestros) sobre los que se asentaba la tradición educativa romana.

Destacaba la autoridad y el respeto reverencial por el *pater familia*, quien ejercía el poder (lo cual incluía tener la potestad exclusiva del patrimonio familiar) y además ofrecía protección a todos los miembros de la familia, incluidos esclavos e hijos adoptados. Existía un vínculo natural y también un vínculo jurídico. La madre, aunque no ejercía la patria potestad, tenía una posición distinguida en la familia y desempeñaba una importante función educadora, hecho reflejado en las fuentes clásicas a través de personajes históricos femeninos maternos.

La educación en la civilización romana comenzaba en la infancia. La tradición dictaba que el niño recién nacido fuese depositado a los pies del padre, quien debía alzarlo para reconocerlo como suyo, lo cual implicaba la legitimidad del hijo sobre el que recaía en adelante la patria potestad y el compromiso por parte del padre en cuanto a su subsistencia, crianza y educación. A los nueve días recibía el nombre y la llamada bulla, pequeña cápsula metálica colgada del cuello, con ciertas sustancias en su interior a las que se atribuían propiedades protectoras.

La crianza y educación del niño en los siete primeros años de vida dependía de la madre, aunque podía darse el caso de que una institutriz o nodriza ejerciera de madre ante la ausencia de la misma. En la recta final del imperio romano, se incorporaron a la familia ayas y pedagogos de origen griego que colaboraban activamente en las tareas educativas. Una vez cumplidos los siete años, la educación del hijo recaía de forma específica sobre la figura paterna, quien le enseñaba a leer, a escribir y a contar; también a cultivar el campo y a consolidar las virtudes morales y cívicas. Poco a poco el padre encauzaba al niño hacia un oficio.

La infancia culminaba entre los 16 a 18 años, momento solemnizado con la imposición de la toga viril en sustitución de la toga praetexta y otros símbolos asociados a la infancia. Aparte del simbolismo, este paso conllevaba su presentación en el foro y su recién estrenada condición de ciudadano romano.

Todavía dentro del período de formación, había un año, el *tirocinium fori*, dedicado al aprendizaje de la vida pública y guiado ya no por el padre, sino por algún personaje próximo al entorno familiar que tuviese experiencia en materia pública. Una vez cubierto el año de *tirocinium fori* y aunque siguieran las enseñanzas relacionadas con la vida pública, el joven romano llegaba la edad adulta, de los 17 a los 30 años, momento de enrolarse en el ejército y de acumular méritos, tanto castrenses como políticos.

En términos organizativos, los tipos o niveles de escuela romana, reprodujeron la forma de la *enkiklios paideia* griega. Es decir, un proceso educativo que constaba de tres niveles: elemental, medio y superior, en el cual el maestro elemental, el gramático y el retórico, asumían respectivamente los tres niveles citados.

La escuela elemental, de los 6 a los 12 años: se desarrollaba como el *ludus*, conocido más adelante como *schola* y su máximo responsable era el *primus magister*, también llamado *ludi magister* o *litterator*. Existía, en este mismo escalafón pedagógico, la figura del preceptor particular, el *magister institutor literatum*, cargo que podían desempeñar personas de extracción humilde como esclavos, o libertos. La enseñanza media, entre los 11 a 12 años y los 16, contaba con el *gramaticus*, también llamado *litteratus*, él era el docente y se ocupaba de la formación literaria; impartía materias como la gramática, la lectura y el comentario de autores clásicos.

La docencia del escalafón más alto, la docencia superior, que abarcaba una edad comprendida entre los 16 o 17 a los 20 años, estaba en manos del *rhetor*, regularmente de procedencia griega, el cual se encargaba de materias como la retórica, la dialéctica y la historia. En la enseñanza superior podían intervenir también otros profesionales especializados en derecho y en filosofía.

En cuanto a las técnicas docentes, llaman la atención algunos recursos empleados por los *rhetores* romanos consistentes en memorizar textos para ejercitar la memoria de los futuros oradores. Especialmente genuina fue la oratoria romana encauzada hacia el ejercicio del derecho o los discursos pronunciados en el foro, una cualidad muy apreciada en la carrera política de la Antigua Roma.

Se puede afirmar que la educación romana se inspiró en los sistemas pedagógicos estilados en Grecia, pero supo imprimirle un carácter propio, definido y genuino. Tanto es así, que muchos de los rasgos de su sistema educativo pueden detectarse hoy en el mundo occidental como una de las herencias más valiosas legadas por Roma.

En la civilización del imperio romano, podemos apreciar la continuación de la evolución en el pensamiento del *homo sapiens* y su particular característica de compartir información acerca de cosas que no existen y crear mitos a través de los cuales se constituyen creencias compartidas que posibilitan la cooperación humana a gran escala, bajo diferentes modalidades: empezando por las tribus hasta llegar a la construcción de religiones, ciudades, reinados, imperios, entre otros, logro que, de acuerdo a Harari (2014), ha sido el mayor alcance cualitativo en la historia del ser humano y el que ha permitido explicar que un simio insignificante y débil se convirtiera en el amo del planeta.

El apetito de divinidad, el hambre de Dios de la que escribe Unamuno (1912), las dudas y deseos de perpetuarse y no morir, se ven reflejados en las creencias de la civilización romana en la inmortalidad del alma, manifestadas en sus ritos funerarios, pero también en la importancia vital dada en su cultura a aspectos como las conquistas de territorios, los triunfos en las batallas, la paternidad, la familia, el honor, las leyes, el nombre y la fama, constructos y valores que representan otra manera de alcanzar una sombra de inmortalidad.

LA CULTURA TAÍNA

En el primer milenio a. C, grupos de nativos de la etnia primigenia de la civilización taína, que hablaban un dialecto de la familia lingüística arahuaca, comenzaron a desplazarse navegando por el río Orinoco, desde la región noroeste de Suramérica hacia las costas de Guyana y Venezuela. Siguieron migrando a lo largo del tiempo y al llegar a las Antillas fueron atravesando islas, eliminando a los pobladores más antiguos y luchando durante décadas con los caribes.

La palabra *taíno* es un endoetnónimo (Serna, 2010) que se puede descomponer en dos segmentos: *taí-* “noble, bueno, pacífico” y *-no-* sufijo pluralizador equivalente al pronombre español de primera persona del plural nosotros, es decir, nosotros los buenos, palabra que, mucho tiempo después, durante la época de la Conquista, gritaban a los españoles para evitar ser confundidos con los agueridos caribes, a quienes se parecían por la costumbre de deformarse el cráneo.

La sociedad taína se dividía en cuatro clases sociales distintas: el cacique, conocido también como *guare*, que era el jefe de la tribu o *yucayeque*; los *nitaínos*, considerados los nobles de las tribus, los cuales eran también guerreros y familiares del cacique; los *behiques* o sacerdotes que representaban las creencias religiosas; y los *naborías* o aldeanos, agricultores.

Existían varios caciques independientes. El cacicazgo era un gobierno hereditario y absoluto, que exigía a la población obediencia y sumisión ante el cacique. Los límites de cada cacicazgo eran claros y precisos, ya que los primeros pobladores de la isla utilizaban elementos naturales que, por simple observación, permitían establecer hasta dónde llegaba el territorio y límites de un cacicazgo. El cacique practicaba la poligamia, en ocasiones como forma de establecer alianzas o pactos con otras tribus.

Actividades primordiales del patrón de subsistencia taíno fueron la agricultura, la caza y la recolección. Los taínos mostraron una gran capacidad de adaptación a diversos medioambientes, la cual fue resultado del proceso paulatino de aprovechamiento de recursos iniciado por grupos anteriores y contemporáneos a ellos, así como de la organización social que desarrollaron y la especialización del trabajo en algunos lugares en donde la riqueza ecológica permitía establecer sistemas de captación de recursos naturales adicionalmente al sistema agrícola. Así, por ejemplo, incrementaron la recolección de mariscos y establecieron redes de intercambio con otras tribus.

Las modalidades de su producción agrícola incluyeron los conucos o montículos, formados con tierra rica en desechos orgánicos utilizada como abono. La elevada tasa de producción agrícola taína condujo a un desarrollo importante de la vida aldeana, lo cual condujo a un sistema social más complejo en comparación con las aldeas simples de otras sociedades de la selva tropical suramericana.

La agricultura taína incluía por lo menos tres variedades de maíz y diversas especies de batata, lo mismo que yautía, mapuey, maní, ají, yuca, tabaco, papayas, entre otros. Practicaban además la recolección de frutos y la siembra de árboles frutales como la guanábana, el mamey, la jagua, la guayaba y otros. Como pueblo agricultor y recolector, los taínos desarrollaron la modalidad del cultivo de carbohidratos y no basaron su economía en los granos; siendo el maíz el único cereal que se consumía en las Antillas, aunque limitadamente. En cambio, incrementaron el cultivo de raíces de la zona tropical.

La yuca, principal producto agrícola, era procesada para elaborar el casabe, pan resultado de un proceso tecnológico milenario, con técnicas e instrumentos especiales. El jugo de la yuca, fermentado, también perdía su acción tóxica y era la base de bebidas espirituosas. Las hachas pulimentadas y en forma de pétalos fueron quizá las herramientas más utilizadas: enmangadas, podían usarse como coas colocadas perpendicularmente, y según sus tamaños fueron utilizadas como raspadores para cortezas y para desbrozar bosques y conucos.

La recolección de mariscos, frutos, bayas y productos naturales fue fundamental. Perfeccionaron la pesca con redes grandes y nasas (instrumentos de pesca semejantes a una cesta cilíndrica o red de forma parecida sostenida por aros de madera), usaron anzuelos de hueso y en los caños y desembocaduras bajas establecieron el sistema de corrales de pesca hechos de varas verticales muy unidas en los sitios en donde pudiera escapar la pesca o donde buscara salida una vez cercada.

Además, los taínos fueron muy buenos navegantes, utilizaron la canoa y el cayuco, elaborados en una sola pieza del tronco de un árbol, ahuecado y endurecido por medio del fuego. Construyeron y utilizaron cayucos y canoas como transporte en los ríos y en las zonas costeras, lo cual les permitió un contacto estrecho con otros grupos. Las canoas llegaron a tener una capacidad para transportar hasta cien personas.

Emplearon el arco y la flecha en la cacería, lo mismo que el propulsor. Tenían una especie de perro que los ayudaba en la caza y custodiaba la comunidad, era llamado *aón* o *alco*, llegó 1.800 años antes que los españoles y fue llamado perro mudo, porque no emitía ladridos. Era un animal emblemático en su cultura (Vargas, 2016).

Los taínos, en su vida cotidiana, se dedicaban fundamentalmente a tres actividades: la agricultura, la caza, la pesca y la recolección. Las mujeres se dedicaban a la agricultura; los hombres, a la caza, la pesca y también a la religión o ritual. Las tareas estaban divididas por sexo y edad. Los infantes ayudaban en el trabajo del conuco, principalmente en los sembradíos de maíz, evitando que los sembradíos fueran invadidos por aves.

En la cultura taína existían dos clases de habitáculos: el bohío, que era circular y el caney, más grande y rectangular, donde habitaba el cacique con su familia. Estas viviendas se construían con hojas de hinea, y maderas de los árboles de capa prieta y canela cimarrona. La vivienda presentaba un mobiliario simple: bancos o asientos de madera (que en el caso de los caciques eran totalmente ceremoniales y decorados primorosamente) hamacas, calabazas colgadas para ser usadas como recipientes de líquidos, fogones cerca de los rincones de la vivienda, una vajilla de pocas piezas de barro, algunas bien decoradas y muy representativas de deidades del grupo, así como macutos, canastas, cuerdas, objetos de cestería y otros. La hamaca era el objeto más importante de la vivienda, puesto que era cama y asiento a la vez.

De acuerdo a Serna (2010), el arte taíno tiene su explicación en el modo de vida de este grupo precolombino. Los taínos usaron la decoración y la secuencia de motivos tradicionales tanto en los objetos de uso cotidiano como en los dedicados al ritual, mismos que se han convertido en distintivos de sus tradiciones y expresiones culturales, caracterizadas por su sentido de la cultura material y su alta estima del ceremonial. Fueron alfareros, tejedores y cesteros de gran experiencia, magníficos talladores de piedra, madera, concha y hueso, por lo que sus obras de arte son las de mayor expresión en toda el área del Caribe isleño.

Bebían el alcohol hecho de grano fermentado y también usaron el tabaco en cigarro, aunque se piensa que fundamentalmente para fines rituales. Dentro de sus tradiciones, solían organizar banquetes informales y bailes llamados *areytos*. Tomaban parte en una danza colectiva festiva, en la cual participaban hombres y mujeres de los diversos grupos tribales. En estas festividades se bebía, se comía durante largas horas y de danzaba, repitiendo historias y anécdotas.

Utilizaban el juego de pelota o batey como un elemento ritual importante en su cultura; utilizaban una bola de resina, la cual podían desplazar con diversas partes del cuerpo, excepto con las manos. Se organizaban en dos bandos de jugadores. El juego de pelota terminaba con la celebración de apuestas y el intercambio de productos.

Los taínos creían en dos dioses: el dios del bien, a quien llamaban Yukiyú y el dios del mal, Juracán. Tenían fe en que los muertos pernoctaban en la morada de los ausentes, situada en una isla gobernada por Maquetaurie. Los fallecidos tenían un espíritu llamado *opía*, el cual se escondía durante el día y salía por la noche a comer guayabas, fruta cuyo jugo producía una pintura de color negro, con la cual simbolizaban la muerte.

Practicaban rituales de tipo animista, denominados culto a los cemíes. Posiblemente cada grupo tribal tenía sus propios cemíes, aunque progresivamente se fueron convirtiendo en deidades de todas las comunidades taínas. Tal es el caso del llamado trigonolito o dios de tres puntas, representativo del espíritu de la yuca, cuyo nombre indígena era yocahú, yucahú-guamá o, finalmente, *yocahú-bagua-maorocoti*, términos que contienen importantes significados lingüísticos, tales como: señor

de la yuca y el agua, sin predecesor masculino, lo que coincide perfectamente con las costumbres de herencia matrilineal de muchos de los grupos precolombinos de selva. Otros cemíes dominaban el panteón taíno, como por ejemplo *opiyelguobirán*, ídolo con patas de perro (aon) y rostro humano.

El ídolo de la cohoba, de una altura que oscila entre los cuarenta y sesenta centímetros, estaba representado por muy variadas figuras. Para elegir el árbol con el que habría de fabricarse un cemí, había que practicarle el ritual de la cohoba, interrogar al árbol hasta que dijera que sí, que estaba dispuesto a ser convertido en cemí.

Entre los cultivos rituales de los taínos estaba el tabaco, el cual era usado fundamentalmente por los curanderos taínos para extraer enfermedades, expulsar espíritus y como sahumerio.

El aprendizaje en la cultura taína se basaba en conocimientos procedimentales: la agricultura, la caza y la pesca, además de las actividades del hogar, realizadas por las mujeres (los alimentos, las pieles, entre otros). Las mujeres también tenían que aprender los rituales y las coreografía que posteriormente utilizaban en las ceremonias.

Los elementos básicos que hacían referencia a la educación eran: el sistema de creencias y el tecnológico, los cuales estaban integrados tanto por conocimientos como por el desarrollo de habilidades y destrezas que garantizaban la subsistencia.

Este sistema era transmitido de generación en generación, era una educación natural y espontánea, donde los niños y jóvenes, por iniciativa propia, tenían libertad para observar, explorar y practicar elementos esenciales de la cultura que los rodeaba, con un tiempo ilimitado; acceso a herramientas culturalmente relevantes y espacio libre para jugar, mezclándose tanto con otros niños de todas las edades como con una variedad de adultos.

Los saberes ancestrales se transmitían de forma oral e informal. En las festividades taínas, los areytos, el grupo que danzaba no hacía otra cosa que repetir las palabras de un corifeo que narraba los hechos y hazañas del grupo y de algunos integrantes de su propia tradición, lo mismo que conocimientos que de otra manera se perdían, puesto que esta civilización no conoció el signo escrito. El areyto fue un modo de preservar no sólo la historia oral, sino también las tradiciones de su comunidad. Había aprendizaje, había enseñanza, había educación, aun cuando no fuera una educación sistemática o formal, ni estructurada.

El anhelo de perpetuidad (Unamuno, 2012) se refleja en esta cultura en la importancia otorgada al linaje. Los caciques practicaban la poligamia y en la cultura taína era un deshonor no tener descendencia. La sed de eternidad del hombre se refleja también claramente en la cultura taína en la fe de una muerte que no es un final ni una extinción, sino un suceso en la transición de una existencia a otra, en la creencia de que los fallecidos pernoctaban en una isla diferente a la de los vivos, esperando la noche para salir a comer guayaba y celebrar.

LA EDAD MEDIA O MEDIOEVO EUROPEO

Entre los siglos V y XV, Europa estuvo regida por un contexto de sociedad cerrada rural y feudal, era el legado que había dejado la desintegración del imperio romano: es decir una sociedad mayoritariamente desprotegida, entrelazada al amparo de una minoría, lo que provocó que los lazos de fidelidad articularan las relaciones sociopolíticas entre la emergente nobleza y los vasallos.

La cúspide de la pirámide social era ocupada el rey; más abajo, la nobleza, representada por los caballeros, quienes eran los responsables de la defensa de la comunidad. A continuación, el clero, los *oratores*, encargados de la orientación espiritual de la sociedad además de la creación y difusión

de la cultura, la educación y la ciencia, y, en la parte inferior de la pirámide, los *laboratores* (el pueblo).

Casado (2015) refiere que, en líneas generales, la sociedad medieval tuvo un carácter comunitario: todos pertenecían a una familia, a un señor feudal, a una iglesia, a una cofradía, a un gremio, a una cuadrilla. La individualidad, tan presente en culturas antiguas, no tenía cabida en la Europa medieval y uno de los fenómenos que caracterizó esta época fue la revitalización de la vida urbana en la baja edad media, periodo comprendido entre los siglos XII y XV, que trajo consigo la aparición de un nuevo grupo social: la burguesía, identificado con la actividad económica y gremial y que alentó la creación de escuelas urbanas al frente de las cuales casi siempre había un obispo.

En la época medieval, la iglesia fue la principal depositaria de la educación, transmisora de la cultura, con el latín como su idioma oficial. La cultura medieval fue esencialmente teocéntrica y la búsqueda de la santidad se convirtió en la aspiración última. Eso explica la preeminencia de la teología frente a otras disciplinas o saberes que eran parte de los pensadores medievales, que tuvieron en San Agustín y Santo Tomás a sus principales referentes intelectuales y creían que la pedagogía tenía su punto de arranque en la restauración de los bienes sobrenaturales y pre naturales debilitados por el pecado original.

La paideia paleocristiana fue la fuente de inspiración de la educación medieval: una mixtura de elementos griegos, latinos y hebreos que confluyeron en el carácter sustancialmente religioso en el cual el conocimiento era un medio de trascendencia espiritual y no un fin en sí mismo. Fueron muchos los términos latinos utilizados: *schola*, *studium*, *eruditio*, entre otros.

La educación medieval cristiana se ve reflejada en dos verbos: *doscene* y *discene*, los cuales significan, respectivamente: enseñar y aprender; doctrina y disciplina. Se concede importancia a la transmisión de la sabiduría, pero también al fomento de un estilo de vida que condujese hacia la docilidad del discípulo.

El entendimiento y la memoria eran considerados como las dos facultades determinantes del conocimiento medieval: ambos caracterizaron el aprendizaje escolástico, dotándolo de un cierto misticismo racionalista.

Como recursos habituales y herramientas mnemotécnicas del aprendizaje se emplearon los *exemplar*, florilegios, máximas y epílogos. La disciplina era una de las bases pedagógicas para los escolásticos, que la concebían como la adquisición cuidada de costumbres para reconducir las facultades del alma, los afectos y las emociones hacia la práctica de la virtud.

En general, la educación medieval era el resultado del ideal más genérico de la santidad: buscar la salvación eterna. La asimilación de conocimientos era más bien instrumental y ocupaba un lugar secundario,

Como inspiradoras de la educación medieval, deben citarse las llamadas siete artes liberales consideradas como las siete columnas de la sabiduría o las siete virtudes y contenidas en dos grandes bloques: *trivium* o artes similares a lo que hoy conocemos como cultura general: gramática, retórica y dialéctica y *quadrivium* o disciplinas de carácter más especializado: aritmética, geometría, astronomía y música.

En las escuelas medievales se distinguían tres niveles: la escuela elemental, donde se aprendían rudimentos de la lengua latina; el nivel medio, entre el que se abordaba la enseñanza de la gramática y de técnicas encaminadas a la interpretación de los textos sagrados y el nivel superior, dirigido al estudio de materias teológicas y otras disciplinas como derecho o medicina.

A partir del siglo VII, la iglesia cristiana se constituyó en depositaria y rectora de los principios doctrinales morales y sociales, entrando en escena una cultura teocrática cimentada en la búsqueda de la salvación. San Agustín dotó a Cristo en su discurso de una dimensión magisterial y pedagógica que influyó de manera definitoria en la educación del siglo V. San Agustín dio origen a una literatura pedagógica cuya aspiración era la imitación de Cristo.

Las escuelas catedralicias o episcopales educaban al clero diocesano. Las escuelas parroquiales o presbiteriales, dirigidas por párrocos y anexas a la parroquia, son consideradas como la modalidad más antigua de escuela elemental de carácter rural en el medioevo.

La educación secular, por otra parte, se dividía en: educación caballerescas y educación popular. La caballerescas y nobiliaria era la recibida por nobles, es decir: hidalgos, gentilhombres o señores educados en escuelas palatinas que tenían su sede en palacios o castillos. Las madres eran las encargadas de educar a los caballeros durante la infancia, hasta los siete años, centrándose en la transmisión de la religiosidad y virtudes como el valor, la nobleza y la fidelidad.

Luego del tutelaje materno, el niño pasaba al cuidado de un escudero, quien le adiestraba en el manejo de las armas, la caza y la equitación. A los diez años, el niño pasaba al cuidado del padre, quien le transmitía la crianza cortesana y caballerescas en la que era fundamental la formación moral y el honor. Cumplidos los 16 o 18, el adolescente era armado caballero con todo el boato litúrgico. La educación recibida por las mujeres, en cambio, consistía en ser formadas en las virtudes familiares y las labores domésticas.

Otro de los soportes de la formación aristocrática o cortesana fue la educación intelectual. La nobleza era educada por clérigos o maestros contratados en las casas. Además, el noble o aristócrata debía saber cazar, bailar, cantar, tañer instrumentos musicales, entre otras actividades de ocio.

El feudalismo se caracterizó por una dependencia vasallo- señor, que no solamente implicaba protección a cambio de trabajo, sino también el consejo o concilium pedagógico que el vasallo debía recibir del señor feudal.

El auge de la burguesía a partir del siglo XII a XIII y el progresivo municipalismo urbano, propiciaron la necesidad de aplacar los altos índices de analfabetismo que arrastraba la sociedad feudal. Las relaciones feudales dieron paso a relaciones mercantiles, gremiales y salariales que trajeron nuevas necesidades.

En tal contexto, nacieron las primeras escuelas municipales, inicialmente privadas, a cargo de jóvenes clérigos identificados con la figura del dominus. Aunque al principio, era la familia de los escolares quienes sufragaban al maestro, poco a poco los municipios empezaron a asumir los gastos y los alumnos menos pudientes recibieron formación gratuitamente.

Surgió también la educación gremial, la cual impartía preparación profesional a alumnos entre los 12 y los 20 años con un acentuado carácter ético religioso; lo que motivó que detrás de las corporaciones profesionales había muchas veces una motivación religiosa, es decir cofradías que elegían un santo como patrono y protector de cada gremio. Con la reglamentación del gremio, nació la enseñanza formal de los oficios.

En las escuelas se distinguieron tres niveles: las de primeras letras, las de gramática elemental y las de gramática superior. La situación geopolítica en Europa se reestructuró a partir del siglo XI, momento en el que arrancó el período conocido como baja edad media, en el cual las ciudades experimentaron un crecimiento que redundó en la difusión de más escuelas, además de una cierta renovación filosófica y científica. A partir del siglo XII, cuando los laicos tenían prohibido acudir a las escuelas monásticas, se expandieron las escuelas seculares, vinculadas con frecuencia a catedrales.

A la universidad en época medieval se la conocía como *universitas escolarium*, *universitas magistrorum*, *universitat estudi*. Las universidades medievales contaban con tres rasgos básicos: la corporatividad, la autonomía y la universalidad.

Existía, además, una segunda denominación: *studium generale*, referida a un centro de enseñanza superior cuyo reconocimiento era considerado universal, es decir, el Papa autorizaba estos centros para enseñar en toda la cristiandad gracias la facultad para conceder grados académicos de validez universal, acogiendo a estudiantes de cualquier región o país.

Las primeras universidades creadas por asociación espontánea de grupos de alumnos fueron las de Bolonia y la de París, a finales del siglo XII. Pero ya en la baja edad media el estado y la iglesia tomaron la iniciativa en la creación de nuevas universidades.

En sus orígenes, las universidades aspiraron a una autonomía total. Llegaron a regular a su conveniencia la estructura y el gobierno interno de la propia universidad; contaron con privilegios tradicionalmente exclusivos del clero, como que sus miembros gozaran de la exención de impuestos o del servicio militar, disfrutaron del llamado fuero universitario que les eximía de ser juzgados por tribunales ordinarios y tuvieron plena libertad académica en el establecimiento de planes de estudio, admisión de alumnos y contratación de profesores. Con el paso del tiempo, todos estos privilegios quedaron reducidos a aspectos académicos y organizativos.

Entre las universidades que más despuntaron en el ámbito medieval europeo, merecen ser mencionadas las de París, Praga, Viena y Oxford en el campo de la teología y derecho canónico, las de Bolonia y Montpellier en medicina, las de Padua Bolonia y Montpellier en derecho civil. Además de estas, cabe destacar el renombre alcanzado por otras universidades como las de Cambridge, Salamanca o Lisboa Coimbra. (Casado, 2015).

En lo que atañe a la organización interna, los modelos de París y Oxford fueron los principales inspiradores. Del resto de universidades, Bolonia destacó por la alta participación del alumno en el organigrama corporativo: el rector se elegía entre los alumnos, que decidían, además, la contratación de profesores. Es el caso de París, el gobierno interno de la universidad recaía sobre los miembros de la facultad de artes.

El modelo de universidad que terminó imponiéndose fue el de París, estructurado en cuatro facultades: artes, derecho civil y canónico, medicina y teología. En cuanto a la dinámica de estas clases, estas consistían en las lecturas dictadas por los maestros, intercaladas con debates (llamados disputas) entre profesores y alumnos. El proceso acababa con pruebas presenciales cuya aprobación suponía la acreditación o la entrega de la *licencia docendi*.

La mayoría de grados académicos tenían una duración de cuatro o cinco años, aunque las instituciones más prestigiosas como París o Bolonia, requerían, en grados como medicina o derecho, de siete años de estudios universitarios. El máximo grado académico de la universidad medieval era el doctorado, que habilitaba para el puesto de profesor ordinario.

En el siglo XV, el último siglo del medievo, se atisban los primeros síntomas de un cambio de rumbo a nivel global. El humanismo con su visión antropocéntrica comenzó a dejar atrás los principios escolásticos y se abrió paso una nueva sensibilidad educativa: proliferaron los colegios universitarios, las escuelas de carácter no universitario y las escuelas elementales en lengua autóctona, los centros de instrucción dedicados hacia el mundo del trabajo. Era la antesala del modelo que acabó presidiendo la edad moderna: escuelas de primeras letras como enseñanza primaria, colegios de gramática equivalentes a nivel secundario y colegios universitarios como escenarios representativos de la enseñanza superior.

Como conclusión acerca de este periodo histórico, es válido acotar que sobre la Edad Media siempre ha recaído una especie de juicio peyorativo, el cual ha condicionado su consideración frente a otros periodos históricos. Tradicionalmente se ha identificado al medioevo con la oscuridad y con un teocentrismo exacerbado, capaz de negar cualquier apariencia de iniciativa constructiva. La realidad es que el medioevo fue algo más que un período sombrío: durante estos siglos se regula el ejercicio de las libertades, se codificaron cuerpos legales, se fraguaron nacionalidades y se orquestaron transformaciones sociales, culturales y educativas que alejan el medievo de esa etiqueta que lo ha calificado quizás injustamente como un periodo histórico relegado.

Según Unamuno (1912) uno de los intentos de perdurabilidad, aparte de no morir del todo, es la muerte previa y la resurrección. En la etapa histórica medieval, esta reflexión se representa en forma manifiesta en la fe cristiana y su supremacía en todos los aspectos de la cultura: la fe basada en la resurrección de Cristo y en la promesa de la resurrección al hombre.

DATO

Este artículo es la adaptación de un ensayo elaborado por la autora en julio de 2021 para el Seminario Doctoral sobre Educación y Pedagogía, dictado por el Dr. Pedro J. Rivas a la Cohorte X del Doctorado en Educación de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Referencia autorial

Mary Sol Grisolia. Licenciada en Educación (Universidad Nacional Abierta) y Especialista en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje (Universidad Católica Andrés Bello). Trabajó como docente de aula y como Coordinadora de Primaria en el Colegio Ibero Americano (Puerto Ordaz, Bolívar). Actualmente, se desempeña en libre ejercicio como consultora en el área de procesos y estrategias de aprendizaje, campo en el que desarrolla proyectos de investigación. Es instructora de las asignaturas: Psicología General y Literatura Infantil, en la Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Departamento de Psicología y Orientación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casado, D. (2015). *Historia de la educación durante la Antigüedad y la Edad Media*. Madrid, España: Centro de Estudios Financieros.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi. Macmillan Publishing. Experience and education : Dewey, John, 1859-1952 : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive
- Gray, P. (2011). *The Evolutionary Biology of Education: How Our Hunter-Gatherer Educative Instincts Could Form the Basis for Education Today*. *Evo Edu Outreach* (2011) 4:28–40 DOI 10.1007/s12052-010-0306-1
- Harari, N. Y. (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Editor digital: Titivillus. ePub base r1.2
- López, J. (2018). *Muerte e inframundo en la antigua roma: inmortalidad y eterna memoria*. August 2018 *Revista Hólade* 3(3):36 DOI:10.22409/rh.v3i3.10983 https://www.researchgate.net/publication/326962083_MUERTE_E_INFRAMUNDO_EN_LA_ANTIGUA_ROMA_INMORTALIDAD_Y_ETERNA_MEMORIA
- Serna, J. (2010). *Los estudios sobre los taínos en el Caribe contemporáneo*. Cuadernos Americanos 134 (México, 2010/4), pp. 159-177
- Unamuno, Miguel. (1912). *Del sentimiento trágico de la vida*. Descargado en www.elelandria.com
- Vargas, Yaisha. (2016). *Tras las huellas del perro de los taínos*. <https://www.myplainview.com/news/article/Tras-las-huellas-del-perro-de-los-ta-nos-8503219.php>

Una mirada ontogenética de la educación

An ontogenetic perspective of education

Ruth Noemi Puente Varela

ruthnoemipuenta19@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6652-5051>

Teléfono: + 58 412 0647005

Universidad de Los Andes

Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales

Escuela de Geografía

Departamento de Cartografía, Métodos y Técnicas

Programa del Doctorado en Educación

Doctoranda

Mérida estado Mérida

República de Venezuela



Recepción/Received: 13/05/2023

Arbitraje/Sent to peers: 14/05/2023

Aprobación/Approved: 30/05/2023

Publicado/Published: 01/07/2023

RESUMEN

La educación como proceso transformador y humanizador del individuo, desde su concepción hasta el día que perece, es el eje central de su vida. Partiendo de este principio, se considera para este ensayo que la proto-educación toma lugar desde el primer momento en que se gestó el hombre, en su misma ontogénesis. Se aborda de manera reflexiva desde la mirada de la teoría de la evolución y de la teoría de la creación la realidad epistémica, teleológica y axiológica de la educación, en la insinuada idea de la educación, el lenguaje y pensamiento como procesos con la misma naturaleza.

Palabras claves: proto-educación, lenguaje, pensamiento, creación, Biblia

ABSTRACT

Education is a transforming and humanizing process for the individual, from his conception until the day he dies. It is the central axis of his life. Based on this principle, in this essay, it is considered that proto-education takes place at the beginning in which man was conceived, in his very ontogenesis. The epistemic, teleological, and axiological reality of the learning process is regarded in a reflexive way from the perspective of both theories; evolution and creationist. Insinuating that education, language, and thought as processes have the same nature.

Keywords: proto-education, language, thought, creation, and Bible

Al querer comprender el origen del hombre y la educación desde la perspectiva científica bajo la teoría de la evolución, me hallé en un vacío cognitivo, pues las superficiales ideas que tenía no eran suficientes para tal interés. Apenas algunos tímidos comentarios aportados en los debates y discusiones doctorales, que dilatan en mí la curiosidad, atañan el deseo de empoderarme de una visión fundamentada, analítica y conceptualizada de la educación. Me empeña una lectura continua que redescubre en mí pensamientos impensables. Un gran abanico de posibilidades, imaginarios e historias tal vez reales y recreadas, algunas inhóspitas, otras alucinantes pero que socavan la génesis de mí misma, en una humilde pretensión de encontrar respuestas.

El inicio de este análisis intento presentarlo en tres dominios de la proto-educación: el epistémico, el teleológico y el axiológico, desplegando asimismo algunas consideraciones que han demarcado y transformado mi filosofía de la educación, haciendo énfasis especialmente en aquellos aspectos que resultan en nuevos aprendizajes y cuestionamientos, sobre todo, los que incapacitaban inamovibles pensamientos sin crítica, asumidas en un inicio como posibles verdades universales de diferentes corrientes.

Antes de comenzar, me es necesario revelarme como una lectora sedienta de más información, que me impulso a la búsqueda de otros textos y autores, en un modo tiempo de lectura reducido, por motivos que no vienen al caso mencionar, no porque los excelentes autores sean incompletos, sino por la necesidad de entender de una manera amplia los diversos discursos que se han presentado; en otras palabras, mirar la misma casa desde diferentes ventanas y puertas. Tal es el caso de Ana Barahona en *Origen y evolución del ser humano* en la revista *¿cómo ves?*, Spencer Wells con *Una odisea genética*.

Ahora bien, desde el dominio epistémico, viene a mi mente si tal habilidad innata del pensamiento de este homínido al que refiere Desmond Morris –El mono desnudo y Yuval Noah– De Animales a Dioses, resulta en el principio de la educación, sin lenguaje no hay pensamiento y viceversa. Desde esta insinuada hipótesis, se sitúa al *Australopithecus Ramidus* como el antepasado más antiguo, pero es el *Australopithecus Afarensis* con el que se identifican herramientas de piedra, si bien no puedo estimar un lenguaje constituido como sistema similar al que conocemos hoy. El hecho de haber empezado a diseñar técnicas insinúa los inicios de un pensamiento lógico representado tal vez, como más adelante se refleja a través de figuras o imágenes icónicas cargadas de significado, en la búsqueda de la comprensión del funcionamiento de elementos naturales como la piedra.

Me situó en un amanecer a la intemperie, en el que el frío mitiga en los huesos, el hambre rezonga cual desaliento desprovisto de energía, pero con el pensamiento de un grito desgarrador que ensordece a su compañero al no poder entender, los gestos y sonidos desorbitados en dos mundos de pensamiento sin posibilidad de comprensión, que entre encuentros y desencuentros en un momento se pusieron de acuerdo. La necesidad de resolver aquello que mellaba la mente, de la apenas insinuación de un problema sin resolver, los sonidos onomatopéyicos y gestuales de un ser en evolución, hacen favorecer los pensamientos para aprender entonces a ser homínido y ya no tanto animal irracional sin pensamiento. Viene a mi mente, con humilde certeza, si el mismo origen del hombre, no acaso, es el del lenguaje y el de la educación.

Descubrirse lógico al poder comprender a través de patrones repetitivos del amanecer y atardecer, el hambre y la llenura, el deseo de supervivencia, el desarrollo de un pensamiento que busca garantizar la placidez (mente-cuerpo y espíritu) pero, sobre todo su supervivencia denota un pensamiento creativo, capaz de imaginar y soñar. Tal imaginación y creatividad denotan posiblemente en una transferencia gestual de mañas y artilugios para lograr su cometido, ya sea para mejorar sus técnicas de caza, para la alimentación, conquistar a la hembra que le gustaba o para la crianza de sus proles. Tales interacciones a lo largo de millones de años resultaron en el desarrollo de un

pensamiento y un cerebro que cada vez demanda una evolución y crecimiento, que impactaría ineludiblemente en su propia organización social, la naturaleza y su forma de vivir. Las imágenes pictóricas que se han encontrado en las cuevas, recapitulan en un origen de una cultura con lenguaje icónico que evolucionó, a mi modo de ver, conforme las circunstancias que le eran prioridad al homínido propio de esta época establecer. En función de esto, la epistemología de la educación, desde mi cuestionable punto de vista, funda sus bases cognitivas en un pensamiento que evolucionó a través del lenguaje desde la misma génesis del humanoide.

Sigo en esta línea del tiempo, pero ya hacia una perspectiva teleológica, la intención de la educación mediada por gestos, sonidos onomatopéyicos y representaciones homínidas propias de esta especie. Reflexiono sobre las lecturas, al descubrirse el homínido solo y abandonado, más no sumiso, pero en peligro y poco protegido ante otras tribus de los alrededores, más que de los propios animales fieros de la naturaleza, de sus iguales o similares homínidos, resultaban en un riesgo al cual debían hacer frente. La supervivencia no dependía únicamente de la caza y la pesca como alimentos, ni de enseñar a los demás para hacer tan vitales tareas, que las aprendieran y las desarrollaran bien como garantía de una vida propositiva, sino de imaginar y plasmar formas de organización y defensa que garantizarán su vida ante las adversidades.

La intención fundamental de estas prácticas destella en una socialización de saberes prioritarios para la supervivencia en núcleos, que involucran desde el hecho de emigrar siendo nómada o establecerse en un lugar fijo, de transmitir todas las nuevas técnicas de caza y pesca, de defender a aquellos nuevos nacientes que pasaban a formar parte de la sociedad de homínidos. Se confisca una motivación para educar más que de supervivencia para suplir las necesidades básicas impuestas por la misma naturaleza, las circunstancias de una naturaleza homínido regido por valores entrañables de una cultura en gestación. De manera que, aprender a ser humano, requirió primero aprender a ser humanoide, de acuerdo a las circunstancias, a las motivaciones que le impulsaron a desarrollarse, a protegerse, y a repensarse a cada momento; un viajero cuyo camino es, hacer camino, es el objeto y el sujeto per se, es el destino y la luz que están en sí mismo.

Este proceso de evolución, enraíza en un trinito que involucra inherentemente la perspectiva axiológica del ser, los valores que le regían de acuerdo a Yuval Noah- para la época, muestran que el cuidado de unos y de otros, de los mayores y los más pequeños como un valor de humanidad que se ve manifestado a través de los restos antropológicos de personas con ciertas discapacidades que fueron cuidados por largo tiempo.

El valor del núcleo familiar, de tribu y sociedad que emergió, en los diferentes agrupamientos para asegurar la prolongación de la vida y evitar la extinción. Por ejemplo, el grupo de cazadores y nómadas que en determinadas circunstancias decidían abandonar a quien resultaba herido que retardaba el traslado, pues del desplazamiento rápido y eficaz era la garantía de un nómada que prolongaría su vida y la de su núcleo. De estas aseveraciones, percibo unos valores simplemente justificados y contextualizados a la realidad, para impulsar la vida, sin ningún ánimo de juzgar, porque tal vez para la actualidad podría ser juzgado como un acto de inhumanidad, valores aberrantes.

Desde esta visión, el homínido constituyó sus valores como reflejo de lo que vivía, su cultura homínida respondía más que a las propias necesidades naturales, las que él consideraba prioridad para su supervivencia. Para finalizar, sé que aún hay muchos aspectos por plasmar en esta reflexión, no es mi pretensión dejarlos por fuera, pero siguen siendo parte de mi cuestionamiento y análisis.

La Naturaleza de Filosofía de la Educación ha cambiado, pues antes de encontrarme con este Seminario, ni remotamente me había cuestionado si mi concepción de la educación respiraba cohe-

rentemente con la espiritual. No hace más de seis años, esta última ha transformado toda mi vida a ser cada día mejor en la mayoría de los aspectos de mi vida, pero no es el caso hablar de ello ahora. No me había ocupado en tan compleja temática si el origen de la educación es del hombre como mono. Ha transformado mi pensamiento a uno crítico, que busque ahora una cohesión entre mi concepción espiritual y una filosofía de la educación que me permita entender más la naturaleza del hombre, no como animal, sino como un ser que se diferencia de los animales al poseer lenguaje, creatividad, consciencia y alma.

En esta búsqueda, me encuentro a mí misma en una discrepancia de ideas que difícilmente concilian, dada la ventana desde la que mire el fenómeno, humanidad y educación. Despertó una insaciable ansiedad por conocer más cada día el hecho educativo desde las diferentes corrientes, los contextos que dieron lugar a tales pensamientos. Me he conseguido con ciertas evidencias científicas que refutan la existencia de un hombre creado por Dios, como por ejemplo las antropológicas; pero también científicos que han encontrado argumentos sólidos de que, la naturaleza del hombre proviene de un dios, no como al que refieren al sol o la luna, sino a un Dios que es todopoderoso, cuya inmensidad no cabe en la mente de la humanidad.

Remito mis pensamientos a los resultados de la investigación del Doctor Spencer Wells “*The Human Journey: a Genetic Odyssey*”, quien a lo largo de siete años con su equipo tomó muestras para analizar su ADN a 25.000 miles de personas alrededor del mundo, incluyendo Asia y la Unión Soviética, encontró que todos descendemos de un único y mismo hombre llamado *Ychromosomal Adam*, quien vivió en África alrededor de hace 60 y 90 mil años. Las implicaciones ontogenéticas de este planteamiento de Wells radican en que, al principio, el hombre y su primer grupo social o núcleo familiar, fue el mismo para todos, pues el origen genético y el lugar de procedencia es el mismo. Por tanto, todos venimos de un mismo y único hombre –no mono–.

A partir de la teoría creacionista, desde mi epistémica y teleológica mirada, la Biblia refiere en el Génesis 2: 19, que Dios ya hablaba con Adán en el jardín del Edén, de hecho, le llama para enseñarle como habría de nombrar a las bestias y le otorga además a Adán toda potestad y especialmente conocimiento lingüístico para que nombrara y llamase por su nombre a toda bestia del campo y ave de los cielos. De manera que, Dios mismo otorga a Adán el lenguaje para que reinará sobre toda la tierra. Al meditar sobre este versículo, se denotan dos aspectos importantes; en primer lugar, Dios enseña a Adán la forma de llamar a los animales y, en segundo lugar, también lo dota de todo conocimiento lingüístico para poner el nombre a todos los animales. Incluso cuando Jehová crea a Eva y se la presenta a Adán, en Génesis 2:23, es Adán quien la llama varona, por tanto, hay un conocimiento de diferenciación de sexo- de ella- mujer. A lo largo del Génesis 1,2 y 3, se lee una estrecha interrelación de comunicación entre Dios y el hombre, representado por Adán y Eva. De ahí mi pensamiento, del origen del proceso de enseñanza y del lenguaje del hombre se enraíza en su misma naturaleza ontogenética, creado por Dios y hablar con Dios.

En esta misma línea, cuando Dios desterró a esta pareja dice que los vistió, haciéndoles túnicas de pieles y les dijo que ahora, debía Adán con el sudor de su frente producir y comer plantas del campo. En la misericordia de Dios, todo conocimiento y sabiduría es dada al hombre por su infinita gracia, dotándole de capacidades a Adán y a Eva para la agricultura y la cría de ovejas. Pues, ya luego sus hijos Caín y Abel producían fruto de la tierra siendo uno labrador y el otro pastor de ovejas. De modo que, aprender ambas tareas dan cuenta de un proceso de enseñanza de Adán hacia sus hijos provisión de alimentos para sí mismos. Una enseñanza que permaneció oral hasta que la escritura se hizo cita con su gráfico encanto y posteriormente con Moisés, los diez mandamientos escritos en piedra ante la necesidad de enseñar luego al pueblo la ley de la Torá.

Desde la mirada axiológica, el propósito de Dios en enseñar al hombre su ley a través de la Torá, ya hoy día la Biblia, en función de constituirlos con valores humanos del ser hijos suyos para una vida larga, plena y gloriosa en Él. Dotados de capacidades cognitivas que solo nosotros tenemos, como un don para nuestra dignidad, como diferentes de los animales, especialmente de perfectos procesos como educación, lenguaje y pensamiento, que no lo poseen los animales. Ni hablar del espíritu, la consciencia y la mente, nos se les fue dado a los animales ya que con estos no cuentan, otorgándonos Dios una identidad única ser sus hijos, llenos de su mismo espíritu y sabiduría. La Biblia, es la voz de Dios para guiar la vida del ser humano en aspectos inherentes a nuestras diversas dimensiones: cuerpo, mente, alma y espíritu. No solamente alimento espiritual al leerla y conectarnos de manera especial con Dios para actuar conforme su voluntad y corazón, sino provisión de conocimiento en las diferentes ciencias y sabiduría para aplicar tal conocimiento en nuestro andar diario en una vida plena, larga y feliz. ¡Su santa palabra es fuente inagotable de vida para el cuerpo, alma y espíritu; para aquellos quienes le buscan queriendo hallarle! Dios quiere educarnos a través de su palabra, es solo que simplemente muy pocos, estamos dispuestos a dejarnos enseñar por nuestro propio Padre Celestial.

Me apasiona la idea del origen de los diferentes idiomas por Dios en la Biblia explicado, cuando en la torre de Babel, se lee la locura ensordecedora del hombre que no solo quiere reinar en la naturaleza, sino que se endiosa a sí mismo, queriendo alcanzar los cielos también. En Genesis 11:1 afirma que existía una sola lengua, y como medida para evitar la construcción y la necia idea del hombre de llegar a los cielos, confundió sus lenguas y no pudieron entenderse, fueron esparcidos por toda la tierra. De hecho, esto se corresponde también con el mapa migratorio del África hacia otras latitudes del globo terráqueo, extendiéndose por todos los continentes.

Me he conseguido, con corrientes parciales que intentan hacer un divorcio total de ambas posiciones y otros que simplemente intentan un puente poco alentador. Aunque muchos estas verdades usan para manipular y la sociedad controlar, me invita a la ignorancia abandonar y leer más la Biblia para obtener de la comunión con el creador la sabiduría para este camino andar.

La importancia de estas diversas perspectivas provoca en mí un continuo reflexionar, como un ave que sigue buscando dónde anidar, un árbol en el que la lluvia no me vaya a arrebatar ni el sol lastimar. Me reconozco ahora más consciente de que el origen de la educación radica en la misma naturaleza de la humanidad, sus progresos, evolución o adaptación, deben fundamentarse en la naturaleza de la misma humanidad. Ese hombre hecho hombre con cuerpo, mente, espíritu y alma al que refiere Hegel.

¡Sigo como el ave, buscando dónde anidar!

Referencia autoral

Ruth Noemi Puente Varela. Licenciada en Educación Mención Lenguas Modernas y Magíster Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (ULA). Actualmente estudiante del Doctorado en Educación (ULA). Profesora de Inglés Investigadora Categoría Asistente. Miembro del Departamento de Cartografía, Métodos y Técnicas en la Escuela de Geografía desde 2017. Fui Profesora Investigadora Asistente en la Universidad Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) en el Departamento de Idiomas (2011-2017). Participé como docente investigadora y creadora de materiales didácticos en el Diplomado en la Enseñanza de Inglés para Educación Primaria dirigida a Docentes integradores de escuelas públicas (Convenio British Council-UPEL). He participado en eventos nacionales como ponente con artículos publicados en revistas indexadas sobre uso de las TIC, la lengua materna, la cortesía y la lectura en la enseñanza de lenguas extranjeras; y sobre la identidad docente en Venezuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hegel, Wilhelm. (1991). **Escritos Pedagógicos**. (Traducción e introducción de Argenio Ginzo). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Harari, Yuval Noah. (2014). **De animales a dioses**. Madrid: Debate.
- Reina Valera (1960). **La Santa Biblia: Edición de Promesas**. Edición de Jóvenes.
- Wells, Spencer (2013). **El Viaje Humano Una Odisea Genética**. Editorial Oceano
- Rivas, Pedro José (2018). **El hombre, único animal educable**. Mérida. Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias. Jornada de reflexión acerca del animal y su naturaleza, auspiciado por el Grupo de Ecología Animal. Mérida, 4, 5 y 6 de mayo de 2018. Descárguese en Educere. Vol. 22. No 72, pp. 317-323 <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656041005/html/index.html>

Proyecto Bibliomulas: Re-crear vivencias lectoras para con-mover mediadores de lectura en Mérida-Venezuela

Bibliomulas Project: Recreating reading experiences to excite reading promoters in Mérida -Venezuela.

Emilia Márquez

r@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5386-1643>

Teléfono: + 58 424 7114791

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 01/04/2023

Arbitraje/Sent to peers: 02/04/2023

Aprobación/Approved: 29/04/2023

Publicado/Published: 01/07/2023

RESUMEN

Las experiencias de lectura escolarizadas, la desmotivación, o las pocas razones para leer por parte de los docentes, han obviado sus vivencias lectoras, desconectando las situaciones de lectura y escritura con la vida. Este contexto reduce las interacciones significativas con la lectura, limita la variedad de textos y de propósitos para leer y escribir con sentido, en el entorno de la clase. Desde esta realidad surge el proyecto Bibliomulas, en Mérida-Venezuela, propuesta de acercamiento a los docentes y niños, a variedad de libros y a vivencias de animación lectora. Este estudio muestra los resultados de la indagación dentro de un enfoque cualitativo, revelando hallazgos preliminares que dejan ver características del perfil lector de informantes docentes, acercamientos a la lectura en producciones escritas, relacionadas con situaciones personales que los conmueven.

Palabras clave: Animación lectora; Lectura y escritura; Mediadores; Perfil lector; Vivencias lectoras.

ABSTRACT

The reading experiences in school, the demotivation, or the few reasons to read given by teachers, have taken for granted lecture skills, disconnecting reading and writing situations from life itself. This context reduces the meaningful interactions with reading, limits the variety of texts and purposes to read and writing with sense, in a classroom. Responding to this reality the Project Bibliomulas arises, in Mérida-Venezuela, as a proposal for approaching teachers and children to books and strategies of encouraging reading. This study shows results of the research about reading practices, interests, reading formats and the technological connections to which they have access. With a qualitative approach, the preliminary findings of this study reveal reader profiles features; personal experiences about reading that disclose interesting contents. And, in the recollected writing productions, it is found out personal situations that move them related to politics and social, circumstances lived.

Keywords: Reading animation; Reading and writing; Reading mediator; Reader profile; Reading experiences.

INTRODUCCIÓN

*Leo para que me consuelen, leo para que me conmuevan,
leo para que me recuerden la gracia, la belleza y el amor,
pero también el dolor y la pena.*

Chimamanda Adichie (2018)

Vivir la experiencia de la lectura pareciera una tarea fomentada naturalmente desde el hogar, los entornos socio-comunitarios a los que se está expuesto y más tarde en las situaciones brindadas por la escuela. Esta supuesta realidad implica, estar en constante actividad lectora o sumergirse en prácticas letradas o prácticas sociales en las que leer y también escribir forma parte de la vida en sus diferentes situaciones. En este sentido podemos hablar de la vivencia de diversas literacidades, de maneras de leer y escribir determinadas (Zavala, 2008), que debieran superar en algunos casos la visión reproductiva impuesta por la escuela cuando implementa prácticas letradas.

Ahora bien, diversos estudios reflejan de manera constante que la visión manejada por la escuela no acaba de generar los acercamientos de lectura y escritura pertinentes, potenciadores de habilidades cognitivas- lingüísticas y de acceso a marcos culturales amplios, propiciados por estos procesos (Márquez, 2015, p.9). También pareciera un planteamiento generalizado, que los principales mediadores y animadores de lectura son los docentes desde las instituciones educativas.

Por tanto, resulta de gran interés ubicarnos en algunos diagnósticos pertinentes sobre el docente en su papel personal como lector y luego como mediador de lectura, tarea que parece contenida en su función como maestro. Dentro de esta coordenada es importante tener en cuenta diversas investigaciones en el ámbito venezolano que advierten en los docentes limitadas prácticas lectoras y escriturales, o eventos de lectura y escritura estrictamente apegados a concepciones escolares en los que además no se evidencia participación en “otras literacidades o modalidades de interacción con la lectura y la escritura” (Márquez, 2017, p. 9).

El planteamiento de experiencias de lectura limitadas, desmotivación, o pocas razones para leer por parte de los docentes, va en detrimento de sus vivencias lectoras restringiendo también las situaciones de lectura y escritura a niveles instrumentales (Ferreiro y Stramiello, 2008). En consecuencia, este contexto que se traslada al aula no hace evidente en los estudiantes acompañados por los docentes, de otras posibilidades para establecer interacciones más significativas con la lectura, pues reduce la variedad de textos y de propósitos para leer y escribir en el entorno de clase.

Esta realidad ha permitido el surgimiento de proyectos y propuestas que tienen como objetivo promover la lectura mediante experiencias gratificantes; que puedan abordar la actitud pasiva y el rechazo a leer y escribir revelado como evidencia desalentadora por lo persistente en el entorno social venezolano. Animar a leer, debe ser el primer escenario de acercamiento a la lectura y a la diversidad de textos que constituyen el acervo cultural universal, esto conlleva una tarea de sensibilización, así como también a pensar en propósitos lúdicos y creativos cercanos a satisfactorias posibilidades ofrecidas desde los contenidos de los libros.

De ello deriva una propuesta de lectura, inserida en el entorno social, diseñada en la ciudad de Mérida, Venezuela, para brindar a las comunidades rurales un acercamiento a libros de lectura y actividades de convivencia con la palabra oral y escrita. Surge así originalmente desde la Universidad Valle del Momboy, en su sede de Trujillo (Venezuela), con excelente acierto el Proyecto Bibliomulas;

diseño de promoción de lectura compartido luego con la organización Caribana, y el CISV (Organización de Voluntariado Italiano) en Mérida-Venezuela, que alineada junto a otras instituciones (UNIANDES) emprendieron hace tiempo un acercamiento novedoso con diversos lectores de las comunidades merideñas.

Este estudio presenta un acercamiento de investigación a docentes de escuelas rurales, en montañas próximas a la ciudad de Mérida, asistidas por el proyecto Bibliomulas-Mérida, mediante talleres para sensibilizarlos en la apreciación de sus propias vivencias lectoras. La idea es fortalecer su perfil como lectores y escritores, dentro de una perspectiva que movilice y replantee sus representaciones acerca de estos procesos de desarrollo humano. Reflexionar sobre la lectura y escritura, y sobre otros temas surgidos desde su propia realidad, creemos permitirá acercarlos a nuevas experiencias en estas áreas así como, promoverá sus competencias como mediador de lectura, organizador de estrategias de animación hacia la lectura, con criterio para seleccionar textos significativos, favoreciendo la producción escrita con sentido desde una perspectiva de intervención recreativa y de generación de actividades cognitivas superiores.

¿PARA QUÉ LEER? LEER PARA VIVIR Y VIVIR PARA LEER...

La realidad de la escuela y la del docente venezolano en la actualidad resulta muy compleja, si ampliamos la visión al conjunto de la población pudiéramos afirmar que, es difícil la cotidianidad para la gran mayoría de los habitantes de nuestro país en esta circunstancia político-social. Así pues, hablar de vulnerabilidad y exposición social incluiría a los grupos de estudiantes sin dejar fuera a los docentes y a sus familias; visto pues este escenario, las problemáticas que se generan también son de gran amplitud. Sin embargo, desde el proyecto Bibliomulas y el equipo que lo conforma, una vez orientado el diagnóstico realizado a partir del acercamiento a las escuelas y a los grupos de docentes, resulta una prioridad brindar herramientas para el trabajo de promoción en las aulas que acompañan.

El abordaje mediante la experiencia ha sido desarrollado durante cuatro años en estos entornos educativos, implementado a partir de actividades que intentan crear un ambiente favorable hacia la lectura y la escritura mediante la circulación de los textos que conforman la alforja del proyecto Bibliomulas. La mencionada mochila de libros es transportada por una mula identificada como “Canela”, medio de transporte del acervo, y la alforja conformada por un conjunto de libros diversos, con títulos atractivos, elaborados con materiales de calidad, de contenidos literarios e informativos valiosos y con atributos para que el mediador pueda atrapar a los usuarios lectores a ser atendidos.

El contacto propiciado en particular por el Proyecto Bibliomulas, tiene como propósito fortalecer los derechos humanos de los niños y adolescentes y sus entornos familiares, mediante actividades que promuevan la lectura y la escritura. La propuesta fundamenta sus actividades en torno a la lectura mediante una carga de textos movilizados por Canela, que se desplaza junto a su cuidador “Bibliomulero”, hacia los lugares e instituciones educativas más vulnerables, donde se planifican las intervenciones semanales en la ciudad de Mérida-Venezuela.

El cargamento particular va asistido de promotores y animadores, éstos recrean y tejen vínculos con las palabras, alentando a los participantes niños, adolescentes, docentes y miembros de la comunidad, según sea el entorno, a establecer nuevas relaciones con los textos escritos y sus posibilidades. Los promotores emulan de este modo un hermoso personaje concebido por Isabel Allende (1989) en su cuento “Dos Palabras”, Belisa Crepusculario “entregaba versos de memoria, por siete mejoraba la calidad de los sueños, por nueve escribía cartas de enamorados, por doce inventaba insultos para enemigos irreconciliables” (p.37).

La presencia del proyecto en las comunidades educativas y vecinales caracterizadas como vulnerables, permite acercar a sus miembros a textos impresos, pero también a interacciones importantes con los animadores y entre sus pares en los grupos sociales, mediante acciones que hacen posible la participación como usuarios competentes del lenguaje, interviniendo en situaciones comunicativas orales y en actividades de lectura y escritura que potencian sus recursos cognitivos. Del mismo modo, la programación organizada desde Bibliomulas, genera una cercanía novedosa con el lenguaje mediante los recursos o materiales utilizados en la propuesta, los vínculos afectivos y de alianza compartidos con los facilitadores al gestionar emociones derivadas de las lecturas realizadas.

La ceremonia atractiva propiciada desde Bibliomulas, para acercarse a la lectura y escritura de manera innovadora y festiva, como estrategia de animación llevada a cabo en las escuelas, sin embargo, no pareciera ser una herramienta que propicie por sí sola la activación en el aula, por parte de los docentes, de nuevas miradas y formas para actualizar las prácticas de lectura y escritura en los grupos clase que guía. Es por esta razón que desde el proyecto se pensó en la urgencia de acercarlos en lo personal hacia la experiencia de leer para ellos, para sanar, para reír, para transferir sus propias situaciones y penas mediante la posibilidad de leer.

La vivencia desde la orientación guiada por Bibliomulas, de otras formas de leer y escribir, intenta favorecer un acercamiento más fresco con diversidad de textos y actividades de escritura, para mostrar en primer lugar, la variedad de libros que conforman el universo lector, tan limitado o ausente dentro de las paredes de la escuela al comprimirse en la visión de una biblioteca, que en la realidad de nuestras instituciones la constituyen, si existen, colecciones de libros enciclopédicos que ni siquiera resultan atractivos para buscar información o actualizarla. En segundo lugar, las experiencias de lectura a compartir quieren desmontar las presunciones y creencias sobre la lectura y escritura, como tareas escolares que desvirtúan su magia y potencialidad, producto de las prácticas sin sentido que se desarrollan en las aulas mostrándolas como inútiles y mecánicas, sin vinculación con la circunstancias, intereses y situaciones a enfrentar.

En este sentido, leer y escribir desde esta mirada trasciende la escuela, se convierte en la herramienta básica que en el momento actual permite a los docentes resistir con sentido los escenarios conflictivos: personales, familiares y socio-laborales que les desafían. Desde las ideas de Bakhtin (1981 como se citó en Kalman 2003), dentro de la perspectiva de la apropiación, implica proveer a los docentes de interacciones sociales mediadas por la palabra, para que reconstruyan y representen eventos desde una historia propia dirimiendo su posicionamiento personal. Esto implica manejar las herramientas culturales desde una instancia de acercamiento a una nueva cultura lectora, que pueda favorecer su autonomía como persona, apoyando la dimensión personal que perfile mediante experiencias relevantes el encuentro propio con los textos, en palabras de Margallo (2012) “descubrir que la literatura nos habla al oído, que nos ayuda a entender y entendernos” (p.6), tendiendo los puentes entre la “experiencia personal y literaria” (Margallo, 2012, p. 7) contribuyendo con el perfil de lector crítico y productor de textos propios.

MARCO TEÓRICO

Re-construirse como lector para formar nuevos lectores

Leo para que me consuelen, leo para que me conmuevan, leo para que me recuerden la gracia, la belleza y el amor, pero también el dolor y la pena. Y todas estas cosas importan. Todas son lecciones útiles. (Chimamanda Adichie, 2018).

Las ideas de Adichie (2018) nos adentran en el tema de la lectura en la dimensión humana, muy cercana a la resiliencia, a la posibilidad cierta de rehacernos como personas una vez que hemos experimentado el quiebre o la desdicha. Necesitamos recomponernos, vivir también experiencias escritas por otros para encontrar-nos en sus historias, para salvarnos o para hablar también desde nuestra realidad y sentir venciendo obstáculos, que podemos usar la palabra escrita para darle salida a las emociones o representarnos la interacción con el mundo.

En todo caso no es la lectura escolar, ni su representación como mandato de leer para “alcanzar placer” al que queremos recurrir, asistidos por el planteamiento de Petit (2016) nos situamos en:

Leer [como necesidad existencial] sirve quizá ante todo para elaborar sentido, dar forma a la propia experiencia, o a su parte de sombra, o a su verdad interior, secreta; para crear un margen de maniobra, ser un poco más sujeto de su historia; a veces para reparar algo que fue roto en la relación con esa historia o en la relación con otro; para abrir un camino en los territorios de la fantasía, sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad (p.47).

Desde esta ubicación el acercamiento a los maestros en esta circunstancia de vida, en el actual entorno social y político vivenciado en nuestro país, puede mostrar otras dimensiones de la lectura y escritura que no han sido evidenciadas, aun cuando se ha vivido una experiencia escolar y académica. Acercarse a la lectura y a otros textos puede ser el lugar o “atajo privilegiado” (Petit, 2016), para evocar vivencias, confrontarlas, y reconstruir-se, entendiéndose a sí mismo para comprender y proyectar a otros, tarea de gran repercusión social asignada al rol que ejerce.

Es cierto además que la lectura y la escritura, permiten la construcción de una cosmovisión, la elaboración de conocimiento y su transformación mediante la diada leer y escribir. Adentrarse con mayor naturalidad en estos procesos resultaría un aporte para asegurar en los docentes la configuración de criterios personales, que le permitan ir más allá de las versiones únicas y las seducciones arregladas por otros interesados en manipular grupos sociales y sus entornos.

Retomando nuevamente los argumentos de Petit (2016) “los humanos tienen sed de belleza, de sentido, de pertenencia. Necesitan representaciones simbólicas para salir del caos” (p.38-39); requieren del uso de la palabra para “maniobrar” sus vidas, entender, emular, y seguir adelante. Muchas lecturas permitirán conseguir el refugio ante la pérdida y la palabra para expresar el desahogo de las situaciones y reencontrar el sentido de la vida.

Ahora bien, esta representación no deja fuera el análisis de las posibilidades reales brindadas desde el entorno para acercarse a prácticas de lectura y escritura que permitan, a los docentes, configurar una visión más amplia del mundo y sus relaciones. Muchas de las prácticas sociales de la lectura y escritura tienen un arraigo en la esfera social, en los espacios vividos desde sus trayectorias vitales, donde surgen diversidad de eventos e interacciones con situaciones de lectura, con textos y producciones escritas, que brindan posibilidades para acercarse a formas de alfabetización en un sentido amplio. Sin embargo, esto no garantiza el manejo efectivo y los usos de la lengua escrita en otros contextos de mayor elaboración. Desde esta perspectiva y valiéndonos de los aportes de Kalman (1996; 2004) sería necesario distinguir además, los términos de “disponibilidad y acceso”.

Disponibilidad denota la presencia física de materiales impresos, la infraestructura para su distribución (bibliotecas, puntos de venta libros, revistas, diarios, servicios de correos, etc.), mientras que *acceso* refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona *vis-a-vis* con otros lectores y escritores y a las oportunidades y modalidades para aprender a leer y escribir y/o usar la lengua escrita (p.7).

En relación con estas nociones, la realidad pareciera indicar en la actualidad de nuestro contexto educativo y social, que existen limitaciones en la disponibilidad y acceso tanto a materiales

como a situaciones que favorezcan una distribución más justa o equitativa de oportunidades para consolidar y ampliar las prácticas lectoras de estudiantes y docentes. Del mismo modo, el acceso a la tecnología, aunque a nivel mundial se considera en constante aumento, en nuestro país también se advierte restringido al no contar con un flujo eléctrico estable, por tanto, a una conexión permanente y rápida que permita el acceso cómodo a variedad de contenidos. Otro aspecto es el acceso a equipos, limitado por el componente económico en las poblaciones de mayor vulnerabilidad, pero también hacia los propios docentes, quienes han visto menguar sus recursos y su calidad de vida.

Todas estas contingencias parecieran justificar unas prácticas pedagógicas alrededor de la lectura y escritura circunscritas, a actividades apegadas a representaciones escolares, en las que leer solo tiene sentido para “cumplir” tareas reproductivas de la escuela. Esta única mirada o representación de las formas de acompañar los procesos de lectura y escritura, junto a las circunstancias de orden político, económico y social que se enfrentan, aparentemente justifican el despojo de posibilidades de acceso a múltiples situaciones de interacción con la lengua escrita, y a unas prácticas vitales que propiciadas por los docentes mediante diversidad de experiencias con lecturas, lectores y eventos para leer, favorecerían una didáctica de intervención mucho más productiva y emancipadora.

Mediadores de Lectura

La mediación lectora ubicada como intervención social, asume una práctica integradora que siempre debe ir “más allá”, en palabras de Zapata y Castrillón (2021) en esta acción:

emerge la amplia dimensión humanizante de las tareas ética, política y pedagógica del mediador de la lectura, que lo convocan a colaborar con las personas en el propósito de develar, comprender y humanizar las estructuras y relaciones que sustentan el mundo que habitan (p.83).

Esta condición advierte un papel importante del mediador como relevante, comprometida como actor social, que acompaña un recorrido personal, pudiendo influir en el destino de los acompañados (Petit; 1999). En otras palabras, toda mediación lectora debe ser asumida como intervención ligada con el mundo del otro y el mundo social (Zapata y Castrillón; 2021).

El mediador supone también una suerte de creativo que experimenta intencionadamente con textos de la literatura, para conectar y acercar a su audiencia con experiencias de la vida que abren el diálogo entre el lector y el texto. Petit (1999) manifiesta que el gusto y atractivo por la lectura no surge solamente de estar cerca de textos para leer, a estos debe “dárseles vida”, una de las premisas de la animación a la lectura, y sobre todo asegura:

Si uno se siente poco autorizado para aventurarse en la cultura letrada debido a su origen social o al alejamiento de los lugares del saber, la dimensión del encuentro con un mediador, de los intercambios, de las palabras “verdaderas” es esencial (p.160).

En efecto, el acompañamiento y guía debe brindar a estos lectores que se sienten poco acreditados, ciertas posibilidades que le permitan elaborar sentido, dándole la oportunidad de creer en sí mismo a través de la expresión de los significados que construye. Así imágenes, conceptos y emociones suscitadas por el mediador pueden fluir, permitiéndole traducir y traslucir las palabras del texto al que temen, para comenzar a transformar su experiencia como lectores y sus propias vivencias.

Es posible que este espacio emocional que mueve el mediador con sus grupos, ese efecto estético generado con un propósito desde los textos seleccionados, pueda crear el tejido de vínculos en estos niños y jóvenes con prácticas de lectura, que podrán comenzar a naturalizar en su propia vida. Desde la mirada de Robledo (2019) “es esa manera como un libro, una historia, un poema, un cuento, un personaje, se queda habitando en la interioridad del lector...”(p.29); y, para que esto ocurra, no

es cualquier texto con el que se puede abordar a los lectores, no son únicamente las preferencias lectoras del mediador las que prevalecen, deben manejarse unos criterios de calidad en los materiales de lectura, pero también un conocimiento agudo de los grupos que acompaña. Y aquí insiste Robledo (2019):

Somos trabajadores sociales y culturales y no recreacionistas. Aceptar esta condición nos lleva a buscar las maneras cómo generar vínculos profundos, estrechos y auténticos entre los lectores y los materiales de lectura; a trabajar tanto en la calidad de la selección como a crear espacios que les permita a los lectores descubrir nuevas maneras de apropiarse de lo que leen, nuevas maneras de mirarse y comprenderse a través de la palabra escrita, otras formas de relacionarse con el otro y consigo mismo a través de la lectura y la escritura (p.29-30).

En suma, la actividad de mediación puesta en manos del docente, como lo afirma Munita (2021) pudiera rescatar la acepción del mediador usada en tiempos pasados, como “aquel que se pone en medio entre dos partes en desacuerdo” (p.30). El autor reintegra el término, considerando al mediador como aquel que ayuda a la persona a construir el significado de una actividad o práctica que no pertenece a su mundo inmediato, pero que gracias a su intervención pertinente hace posible el establecimiento de conexiones con sentido, para incorporarla en la propia vida (Munita, 2021,p.31).

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo sitúa dos propósitos centrales: Indagar sobre prácticas lectoras, intereses, formatos de lectura y conexiones a las que tienen acceso, un grupo de informantes, docentes, acompañados desde el proyecto Bibliomulas-Mérida y, analizar las producciones escritas e incidencias provistas por esta selección de participantes, promovidas a través de la intervención en una propuesta de formación en talleres de sensibilización como acercamiento a la lectura y escritura. El objetivo de esta proposición de talleres, pretendía incidir en el acercamiento de este grupo de maestros a una nueva visión lectora, conectada con sus propias vivencias y experiencias en la re-construcción de una visión estética de estos procesos: lectura y escritura que conmueva y movilice su papel como mediadores de lectura.

MÉTODO

Participantes y entorno de investigación

La investigación se realizó con veinticinco docentes, en edades comprendidas entre 20 y 50 años, algunos con formación docente y otros solo graduados en educación media, que laboran en 5 escuelas rurales, ubicadas en la periferia de la ciudad de Mérida-Venezuela, en montañas del Rincón, Las Cuadras, El Valle. Todos ellos, participantes de manera voluntaria, insertados desde hace cuatro años en el programa de Bibliomulas- Mérida, acompañados a través de visitas semanales por animadores que durante sus interacciones en la escuela con los alumnos, desarrollan actividades de lectura de cuentos, narraciones, intercambios orales y producciones escritas sobre los textos leídos. Al finalizar la animación, el grupo de estudiantes y sus docentes, entran en contacto con títulos seleccionados variados, que contiene la alforja de libros, cuentos y textos diversos, llevada a la institución por la mula que acompaña en su visita a los animadores.

Procedimiento

El estudio es cualitativo, de naturaleza interpretativa, de corte etnográfico, con un acercamiento, bajo consentimiento admitido, al grupo de docentes participantes mediante estrategias y actividades organizadas en cuatro talleres, de seis horas de duración. Las situaciones en un primer momen-

to, permitieron generar evocaciones de experiencias significativas o motivadoras en torno a la lectura, que permiten profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado. El enfoque contempla la vinculación del investigador en el estudio como parte constitutiva del proceso y en la construcción del conocimiento generado, pues forma parte del Programa de Lectura de Bibliomulas en el área formativa.

Dentro de la dinámica del primer taller se empleó la técnica de la encuesta, mediante un cuestionario (Tu y la lectura) dirigido a determinar intereses lectores, adaptado del instrumento de Lectibe. Lectores Ibéricos: Clubes de Lectura (2015, p. 30) contentivo de las siguientes dimensiones o indicadores de estudio: selección de lecturas, tiempo dedicado a la lectura, géneros leídos, lugares en los que se lee, motivos para leer, formas en las que se accede a los libros, formas de selección, formatos de lectura y conexión a internet. El instrumento adaptado, fue sometido a juicio de experto y prueba piloto.

Posteriormente, se desarrolló en la ejecución de los talleres, lecturas de textos sugeridos y se produjeron algunos escritos que sirvieron para el análisis de elementos en función del acercamiento a una lectura particular de los participantes docentes y a significaciones de lectura personal que manejan, intereses y gustos lectores, relaciones formativas que conciben con respecto a la lectura y escritura (lectura y escritura recreativa, lectura y escritura-ciencias, lectura y escritura-ciudadanía). Dentro de la dinámica de los talleres, se propuso como actividad extra a las horas de ejecución, la producción escrita de un texto personal, denominado trayectoria lectora o autobiografía lectora. Se proporcionaron algunos textos similares al solicitado, se les dio un tiempo aproximado de cuatro meses para la elaboración de borradores y versiones escritas, en el que se permitirían comenzar a evocar recuerdos para organizar desde una cronología temporal, sus experiencias lectoras. A continuación, se presentan principales datos y resultados para su posterior análisis en el apartado correspondiente a la discusión y conclusiones.

RESULTADOS INICIALES

El instrumento aplicado tenía como propósito valorar la aproximación a la lectura del grupo de docentes, algunos intereses y gustos, así como la asiduidad de éstos con la actividad lectora. A continuación se presentan los datos obtenidos con el ochenta por ciento (20 participantes) de cuestionarios devueltos. Este cuestionario aplicado resultó de la adaptación del instrumento: Lectibe. Lectores Ibéricos: Clubes de Lectura, compuesto por preguntas (11 ítems).

Las respuestas obtenidas advierten algunas tendencias interesantes relacionadas con la interacción con textos, tiempo dedicado a las prácticas lectoras, atracción o desagrado por la lectura y proximidad o distanciamiento a entornos que resultan culturalmente enriquecedores en lo personal, o en su condición de mediadores en la dinámica educativa en la cual se encuentran insertos. En relación al tiempo, un porcentaje (30%) conformado por 6 de los informantes que responden el instrumento, asegura que lee todos los días, (10%) 2 participantes, lee una o dos veces por semana, una proporción mayor (50%) 10 participantes distancia momentos dedicados a la lectura a algunas veces por mes y una cantidad menor (10%) 2 informantes, no lee casi nunca.

Estos datos sobre el tiempo dedicado a la actividad lectora, nos refieren la cercanía con el acto lector de estos docentes en lo personal, pero también en función del sentido de la lectura que manejan cuando leen. Las numerosas historias personales de lectores reconocidos, plantean que la lectura ofrece múltiples posibilidades intelectuales que se abren para los seres humanos al detenerse a leer, al propiciar la reflexión, al responderse preguntas o al generar relaciones que surgen como produc-

to de ir descubriendo en nosotros mismos qué pensamos acerca de lo que leemos. Estas ideas giran en torno al enriquecimiento particular, pero si además pensamos en la responsabilidad del docente al acompañar a otros lectores con prácticas intencionalmente organizadas, cabría preguntarse cómo hace desde la distancia que antepone en su acercamiento a la lectura, para que sus alumnos comprendan y vivan la lectura en sus diferentes instancias, como una aventura pero también como un ámbito en el que se fortalecen experiencias con el lenguaje y el pensamiento.

El acercamiento a otros entornos enriquecedores que desde una visión amplia pondría a disposición de los docentes mediadores un capital cultural para enriquecer su práctica docente, también se refleja muy limitado en su acceso. El cine, el teatro, la biblioteca, las librerías y museos, constituyen contextos de enriquecimiento personal, incidentes luego en los espacios que él mismo puede propiciar y emprender en el aula para sus estudiantes. En los datos recolectados lucen muy poco habilitados en su vida, 70% por ciento, nunca asiste al cine; 100%, nunca concurre al teatro; 50% nunca visita bibliotecas, y 30%, no asiste a librerías.

Petit (2003) plantea “que la contribución irremplazable de la literatura, del arte, a la actividad psíquica, al pensamiento, a la vida simplemente, sigue subestimándose...” (p.14) y agrega “por qué clase de truco se ha podido reducir la literatura y el arte a coquetería de gente opulenta o las bibliotecas a simples lugares de “acceso a la información” (p.39), en nuestro caso, pareciera que no se ha cultivado en los imaginarios de nuestros ciudadanos, las posibilidades del arte y de ciertos espacios como estructuras esenciales de transmisión cultural y simbólica que permitirán sociabilidades para abrirnos paso con mayores dominios ante las situaciones adversas que en la vida debemos enfrentar (Petit,2016).

No se puede soslayar que la decisión de no socializar en otros entornos favorecedores para la transmisión o conformación de bienes culturales, es una decisión adoptada por los participantes sin la valoración de sus aportes. Podemos inferir que, en el caso de los docentes y de muchos otros profesionales, en la realidad venezolana, no pueden ser atendidos pues el acceso a estos espacios resulta prohibitivo al hacer un balance entre las prioridades vitales a cubrir económicamente y la posibilidad de participar en estos eventos. La compra de libros ni siquiera fue considerada en las preguntas del instrumento, a lo mejor se dejó de lado como dato importante para conocer alternativas manejadas, pero dada la circunstancia socio-económica vivida en la actualidad por algunos sectores de la sociedad venezolana y especialmente el gremio docente, la compra de textos, novelas o libros en general no es posible, dado el costo de los mismos y la necesidad de priorizar los gastos a ser cubiertos con los paupérrimos sueldos devengados por los maestros.

En relación con la tendencia de tipos o géneros que se leen, se observa una definida prospección (40%) hacia la literatura, cuentos, novelas, ratificada por los informantes (30%) que exponen también los títulos leídos; observándose además la lectura de textos ubicados hacia las clasificaciones de auto-ayuda personal. Sin embargo, se advierte alguna contradicción entre esta preferencia lectora literaria y los motivos por los cuales se lee, pues se acentúa ligeramente la opción ubicada en la línea de trabajo y estudio (40%), más que la de entretenimiento-estético y de representación simbólica- (30%), compitiendo con la lectura para buscar respuestas (30%) considerada dentro de un sentido de estudio trabajo o aprendizaje (conocer aspectos puntuales para dar sus clases); discrepando con la respuesta sobre indagaciones de libros de textos y técnicos (20% como textos leídos) que no repuntan como libros elegidos en relación con la tendencia de selección en literatura.

En nuestro estudio, los docentes explicitan sus propósitos de lectura, y un porcentaje de sesenta por ciento (60%), estimado alto, piensa que no lee lo suficiente. Esta relación muestra aparentemente una realidad que llama a la reflexión acerca del modelo del docente lector que acompaña a los

grupos insertados en la educación, orientada hacia dos vertientes. En primer lugar, con respecto a la promoción y animación lectora emprendida en el aula por éstos, considerando lectura y escritura como ejes transversales en la formación educativa; y, en segundo lugar, desde la visión que estarían manejando para constituir el acervo y configuración propia de saberes universales, pero también la del progreso del conocimiento desde la producción científica en el día a día, que permitiría guiar a sus alumnos en la construcción y búsqueda del conocimiento actualizado.

Los datos referidos al tema de la conectividad resultan significativos, en cuanto a esto encontramos con respecto al acceso a internet y a teléfonos móviles o *tecnología inteligente* por parte de los docentes, lo siguiente: Reportan no tener internet 70%; leen en físico 20%; buscan alguna información y tienen conexión 10%; tienen teléfonos de última generación un porcentaje de 20%.

En esta coordenada, surge el tema relacionado con la brecha digital, la distribución de la tecnología y la infraestructura tecnológica a la que realmente se tiene acceso, la discriminación digital forma parte de las desigualdades observadas en nuestro país, el acceso a internet, aunado a los cortes e interrupciones de electricidad, resaltan la brecha digital, este término acuñado según Lloyd (2020) por el Departamento de Comercio de Estados Unidos, hace referencia en un primer momento a desigualdad en el acceso, sin embargo asevera:

Años después se ampliaría para incluir múltiples aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución, entre otros (p.116).

Las limitadas posibilidades de alfabetización digital y en el desarrollo de capacidades tecnológicas, así como de acceso y uso de habilidades cognitivas para manejar información por estas vías, causadas por lo restringido del servicio o la inaccesibilidad debido a sus costos, va generando consecuencias desfavorables para la condición humana y profesional del docente, incidente en sus grupos de alumnos. Esta fisura abierta es un resquicio que acentúa la desigualdad social en el acceso, pero también en nuevas formas de leer, en el manejo de herramientas o dispositivos que permiten enriquecer el capital cultural y el ingreso a otras modalidades educativas, como es la educación en línea, vigente y urgente en este momento, ante las circunstancias de los últimos años impuesta por la pandemia del Covid19, pero también por las distancias infligidas bajo otras circunstancias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

¡La luz de la lectura;

El primer taller programado comenzó durante una semana en la que ocurrió en nuestro país un apagón eléctrico de gran magnitud, paralizando transporte y las actividades económicas y regulares de la ciudad, pese a esta situación para sorpresa esperanzadora del proyecto y del equipo que llevaba adelante la formación, los participantes convocados asistieron en su totalidad a ese primer llamado para iniciar la experiencia. La actitud observada en la interacción fue de gran motivación, coincidiendo además según la opinión de los docentes al valorar la experiencia, como la posibilidad de participar en un espacio necesario para “iluminarse” y, apoyarse emocionalmente, dada la dimensión y consecuencias de la interrupción eléctrica.

Si interpretamos de inicio la participación bajo estas circunstancias, podríamos hacer un balance positivo que promueve una actitud docente muy poco valorada en su perfil. Referido a esto, el maestro pareciera estar sometido constantemente a la descalificación debido a la inconsistencia en las tareas relacionadas con las diversas facetas que debiera consolidar, atribuidas a la falta de pre-

paración y compromiso, escudadas en la escasa valoración social de su papel como protagonista de cambio y a la pobre remuneración económica percibida por el ejercicio de su rol docente.

Así pues, desde el análisis preliminar de los datos recolectados por medio de este estudio, partimos de “revelar la historia social y política–atravesando- las historias personales” (Actis, 2008, p.27). Sin embargo, la experiencia permitió dejar ver, a pesar de las circunstancias, la actitud pro-activa y deseosa de apreciar una nueva experiencia, en esta oportunidad con la lectura y escritura por parte de los participantes, evidente en principio en la disposición personal para vivenciarla.

A continuación se presenta el análisis de algunos de los datos recolectados en la selección de muestras de extractos orales y escritos dispuestos por los participantes, en las interacciones apropiadas en el marco de las actividades de los talleres.

La propuesta en marcha tenía como propósito, entre otras estrategias, mostrar algunos textos y cuentos seleccionados, leerlos animadamente y a partir de consignas generar escrituras vinculadas con el tema de los libros presentados. La idea de escritura se postula como una posibilidad de forjar la implicación personal de los participantes en relación con el texto manifestada en la producción de la escritura, más allá de la tarea reproductiva; en este caso, sería escribir para demostrar las conexiones de pensamiento creadas y sus representaciones en los escritos producidos. En este apartado por cuestiones de extensión se presentan solo los datos recolectados a partir de las preguntas realizadas, a propósito de la lectura del texto “Dónde viven los monstruos” de Mauricio Sendack: ¿Cuáles son mis monstruos?, ¿Qué miedos tenemos? ¿Cómo los apartamos? A continuación algunos extractos de los textos producidos por un sub grupo de los informantes.

El tema del cuento de Sendack (2006), fue propicio para que los informantes manifestaran sus angustias e inquietudes, privaciones, relacionadas con temas de su vida cotidiana e incertidumbre social y política del país. No se observan conexiones inter-textuales que muestren otras lecturas similares ya realizadas, sino la explicitación directa de las construcciones suscitadas a partir de las experiencias actualizadas que viven.

En un sentido narrativo metafórico, los participantes han tejido sus escritos relacionando los monstruos del texto con emociones originadas a partir de la relación creada con sus vivencias: fragilidades, miedos, inseguridad e incertidumbre, presente en sus vidas. Han dado sentido a la lectura desde su realidad, y se les ha facilitado un propósito para escribir, así se expresa un informante:

Considero que en mi vida, si se compara con la lectura, los monstruos quizá serían el estrés, la desmotivación, la baja autoestima, la actual situación problemática de nuestro país, (falta de energía eléctrica, agua, gas, dinero, comida entre otros...) Los miedos se revelan en nuestras acciones y palabras, en los momentos de desesperación que podamos tener. Surgen en nuestra vida por cualquier razón, quizá por comentarios que escuchamos, o experiencias que tengamos, inseguridades que no hayamos superado en nuestra vida... Los enfrentamos cuando decidimos hacerlo y superarlos, encontrando la seguridad en nosotros mismos, explicaciones lógicas a las situaciones que nos permitan minimizar angustias y esos miedos (I.4)

Los monstruos en mi vida tienen que ver con los pesos que me aplastan, lo que me paraliza en algunos momentos y pareciera que no puedo resolver... (I.2)

Ante la pregunta ¿Cómo los apartamos? ante su asedio en la vida cotidiana, uno de los informantes, escribió: *con otras situaciones de lectura de estilo positivo donde se fortalece la esperanza y otras virtudes en mi vida* (I.6).

Adentrándome en historias, relatos que me atrapen, o sobre historias de personas resilientes que me ayuden a distraer mi mente de angustias y de las situaciones que me asustan porque creo que sucederán... (I.7)

La mirada a la lectura para recomponerse, para seguir adelante en medio de la desesperanza, funciona como posibilidad, aprovechando la voz de Petit (2018) “un libro es una oportunidad para construir su choza en la jungla, para sustituir un poco el caos por el orden” (p.18). Así se señala en lo expresado por otro informante: Los aparto ocupándome en diferentes actividades, llenando mis espacios con actividades que me llenen el espíritu y que impliquen colaboración hacia otros. Buscando algunas novelas o historias para leer cómo se sale o vencen las pesadillas (I.2).

Aunque parecieran pocos los informantes que encuentran en la lectura un soporte para sortear las experiencias vividas, todos logran crear un puente, conectando y transfiriendo sus emociones con la historia escuchada. Consiguen exteriorizar en forma escrita reconectando las experiencias de vida, dándole forma con la palabra, luego el acercamiento a otros textos brindará la posibilidad de ver salidas y oportunidades donde no se advierten, podrá como bien lo expresa Petit (2018) desde su experiencia con lectores, visualizar un libro como apoyo para dar sentido a sus fisuras.

En tiempos de desastre o gran brutalidad, cuando el miedo está muy presente y el odio nunca está lejos, cuando el mundo parece estar fragmentándose, el libro es quizás también, por excelencia, un objeto que sugiere un universo conectado, articulado, ligando cosas entre sí y dando la idea de una construcción sólida, robusta, con una armonía. Aporta conocimientos para adquirir un poco de control sobre lo que está sucediendo, pero sobre todo abre otra dimensión que hace que el mundo que llamamos real, que parecía tan caótico, resulte más habitable (p.21).

Es así como nuestra existencia pareciera estar conectada, en algunos casos, con ciertos libros y experiencias relacionadas con lecturas. Unas situaciones de literacidad de mayor atractivo que otras, quizá por el grado de significatividad y la singularidad que las mismas han marcado en cada vida o por las características del momento en el cual nos adentramos a ciertas páginas de la mano de otro lector. Conforme a esta realidad, las ideas de Montes (2006) resultan elocuentes: “Los lectores no se encuentran con los textos en el vacío, sino –siempre– en situaciones históricas concretas, en determinado lugar y determinada hora del día, en determinado momento de su historia personal, en ciertas circunstancias...”(p.17).

Desde esta configuración, la experiencia desarrollada en los talleres con los docentes, orientó la producción escrita de sus trayectorias lectoras. Sus recuerdos o vivencias sobre libros, eventos de lectura y lectores, constituyeron un ejercicio de memoria, consiguiendo rescatar y tejer las autobiografías lectoras propias. Algunos extractos a continuación, rescatan para los lectores de este artículo las historias de lectura de los informantes, sus borradores, re-escritos hasta una versión final, no todos los participantes pudieron resolver la tarea de escribir, sin embargo, en algunos de los escritos podemos observar esa conexión especial creada al andar entre libros, la organización de los recursos propios que puede armonizar con el perfil del mediador, para favorecer más allá de las actividades de lectura, experiencias lectoras con sus estudiantes.

Los repertorios de textos recordados por los informantes lectores, muestran en sus trayectorias diversas vivencias con textos y actos lectores, propiciados en principio, desde sus espacios familiares durante la niñez. Otras experiencias, proporcionadas por las exigencias escolares, que se perciben, en algunos casos, como lecturas obligatorias y finalmente, las propias, las que llamaron la atención personal o fueron seleccionando aproximadas a sus gustos.

Hay una constante en la iniciación lectora, apreciada en estos datos aportados, el ingreso en la infancia temprana desde sus entornos familiares, en el contacto con la palabra, una especie de guitura germinal, propiciadora de la conexión con la lectura, su gusto y sentido:

Recuerdo desde siempre estar conectada con un libro, desde pequeña con cuentos cortos, de miedo, de adivinanzas, de imágenes coloridas, de las manos de mis papás...(I.5)

Los vínculos creados desde el afecto, en esa iniciación realizada en el hogar o entorno familiar, quizá, consiguieron mantener esa conexión que habilitó para seguir leyendo, leer lo establecido en la experiencia escolar pero también lo seleccionado luego para leer por placer, y dar paso a otros propósitos lectores:

Leí cuentos que me regalaban, me gustaba que me leyera mi mamá, escuchar una y otra vez la misma historia que mi mamá cambiaba, el de Ratón Pérez, el de Ricitos de Oro, después otros que me prestaban y que no eran de la escuela. Sin embargo, también descubrí un gusto de otra consistencia, de un sabor animado, por el querer leer para aprender, salir de dudas, ir más allá de lo conocido, para entender y estar en condiciones de explicar; todo ello con otra forma de placer, animado por la curiosidad y la necesidad de comprender.(I.1)

Los indicadores a monitorear en la producción escrita orientada a los participantes, logran captarse en los borradores y versiones elaboradas, así observamos: Evocaciones e impresiones de textos significativos.-Textos leídos con agrado.-Textos desagradables-Personas significativas en torno a la actividad lectora.-Experiencias lectoras brindadas, positivas o significativas. -Experiencias negativas o desmotivadoras. -Rememoran momentos de su biografía y de los textos.- Evocan un repertorio de títulos y contenidos leídos.- Relacionan y gestionan emociones con las lecturas y su empoderamiento como lectores.

Leía más desde lo que yo escogía, lo que me mandaban a leer en bachillerato no me gustaba, lo que era tarea lo revisaba por obligación, pero lo que yo escogía o alguien me recomendaba lo leía de un tirón... Historias de miedo, Una momia en el Titanic, Fantasmas a domicilio, los recuerdo... (I.1)

De niña recuerdo pocas historias que me leyeron, al llegar a la adolescencia gracias a una profesora querida me enamoré de varios autores, leí libros que me prestaba, unos que tenían que ver con mis clases y otros que eran un premio como lectora: leí y releí novelas románticas, novelas de autor como el amor en los tiempos de cólera, poesía de Benedetti, best-seller como Contagio ...(I.2)

Es de hacer notar, sin embargo, que en los escritos producidos, solo tres participantes, recuperan al final de sus relatos una vinculación de su papel como mediadores en su historia lectora, al resaltar otras posturas lectoras y textos que han seleccionado para leer con sus alumnos:

Así que, en algunos momentos, llevo para mis alumnos, una selección de cuentos y algunos libros que me traen recuerdos bonitos o que se parecen a los que yo alguna vez leí, y me hicieron olvidar leer como tarea.(I.1)

Cuando estoy en mi aula rescato esa imagen de la profesora que me adentró en el mundo de la lectura, entonces propongo a mis alumnos lecturas no como tareas fastidiosas, les leo en voz alta, les presto algunos cuentos o libros que llevo de mi casa para ellos...(I.2)

Algunas mañanas, invito a mis niños, a leer como me leían en mi casa, narro algo oralmente con mucha magia y luego muestro un libro para leerlo, con la misma emoción que mi mamá le ponía a las lecturas que me hacía. Leo Sapo enamorado, Rosalba en bicicleta y me convierto en la lectora que disfruta y ve a los niños divertidos, asombrados con las historias y sus imágenes. (I.6)

Destacar esta relación de su papel como lector, con otros lectores, evidencia en cierta forma el valor o sentido que imprime a la lectura, mostrando una perspectiva del mediador de lectura en su rol docente. En líneas generales, la idea de remover la memoria para generar las trayectorias lectoras, convocando y eligiendo experiencias vividas, agradables o desagradables, podría sensibilizarles para re-mirar las propias prácticas que en torno a la lectura están realizando, pudiendo reconsiderarlas en función del sentido de las mismas, de las vivencias personales que como lector ha experimentado y del perfil como mediador en el que no se ha reconocido.

Al mismo tiempo, la inestabilidad social y económica de nuestro país sumada a la incertidumbre constante no puede soslayarse como una característica de fondo vivida desde el entorno de abordaje de este estudio. A pesar de ello, partimos de los elementos positivos ubicados en la representación de resiliencia, de Rirkin y Hoopman (1991 como se citó en Henderson y Milstein 2003) como la “capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad” (p.26), evidenciada en los aportes de los docentes convocados, participantes del programa Bibliomulas, en los datos recolectados a partir de un enfoque etnográfico, desde donde se sostiene la discusión y análisis de los resultados de esta investigación.

En esta instancia no podemos eludir el deterioro de la calidad de vida de los docentes y de sus estudiantes, pese a que éste no es el tema de estudio, no sería del todo objetivo esquivarlo, pues estaríamos obviando el contexto social en el cual todos nos encontramos inmersos, contiguo a las representaciones del papel y participación como ciudadanos. Desde esta perspectiva es importante abordar en primer lugar, la noción definida por Moreno (2003, como se citó en Giraldo, 2015) identificada como un “déficit para el ejercicio de ciudadanía, una situación en la que se tiene el derecho, pero no se alcanzan sus beneficios” (p.80), situación vivida desde todos los ámbitos de país. Y en segundo lugar, al ejercicio ciudadano crítico, que desde las ideas de Serrano (2014, como se citó en Márquez, 2020) destaca la lectura crítica y el ejercicio escrito argumentativo como una propuesta eficaz para “el ejercicio activo de la ciudadanía” (p.13), todo esto ligado a los propósitos que definen la puesta en marcha de propuestas dirigidas a la formación de lectores y escritores autónomos.

De este modo, desde la iniciativa de formación acá propuesta, se pretendió aproximar a estos docentes convocados a los procesos de lectura y escritura, desde un enfoque análogo a las ideas de Ramírez (2016), en su estudio sobre la renovación de modelos para la formación de lectores y las prácticas bibliotecarias, que permita:

Contribuir en las soluciones de los problemas que limitan las oportunidades para acceder y usar los contenidos que ofrecen los diferentes recursos, no sólo destinados a fines utilitarios y cotidianos, sino también para el desarrollo pleno de las capacidades de cada persona: cognitivas, reflexivas, críticas, dialógicas, creativas, imaginativas, afectivas, contemplativas y lúdicas, de asombro, curiosidad, del libre albedrío y de gozo intelectual y estético. Todas ellas están involucradas en la formación a lo largo de su vida no sólo con fines utilitarios sino también para formar ciudadanos que participen en cambios sociales para el beneficio propio, de sus comunidades y del ecosistema, y en el desarrollo de un mejor entorno (p.98).

Estas son las premisas que guían el proyecto Bibliomulas, movilizar situaciones de lectura y escritura, que luego de interiorizadas por los participantes docentes, podrán ser mediadas y compartidas con sus alumnos, para favorecer el gusto por la lectura y a un acercamiento crítico a su ejercicio de ciudadanía, y a los que acompaña desde las aulas de clase. 

Referencia autorial

Emilia Márquez Montes. Doctora en Educación por la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela). Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Ha ocupado los cargos de Coordinadora del Proyecto Plan Lector, Fundalectura Mérida (1994-1998), Asesora pedagógica del Proyecto de Animación Lectora Bibliomulas (Mérida 2018-2022), Fundadora y actual asesora de gestión de proyectos de la Fundación Don Bosco, Editora de la Revista Legenda (2015-2016). Actualmente es la Coordinadora del Postgrado en Lectura y Escritura. Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes. Ha publicado el libro Pensamiento complejo en adolescente vulnerables. El pensamiento en adolescentes excluidos (2012). Sus artículos académicos se encuentran publicados en revistas especializadas en el área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actos, B. (2008). *Lecturas, familias y escuelas*. Rosario, Argentina, Ediciones HomoSapiens.
- Didier, A. y Castrillón S. (2021) *De la mediación de la lectura o de cómo “ir más allá”*. En Mirét I. y Armendano, C. (Coord.), *Lectura y bibliotecas escolares*. (pp.83-92) España: OEI.
- Diputación de Albacete. Servicio de Educación, Cultura, Juventud y Deportes.(2015) *Lectibe Lectores Ibéricos: Clubes de Lectura*. https://www.lectibe.eu/attachments/article/178/lectibe_una_experiencia.pdf (consulta febrero 2019)
- Ferreyro, J. y Stramiello, C. (2008). *El desafío de construirse en sujeto lector*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 45/4, Marzo (pp. 1-10).
- Giraldo, G. (2015). *Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida*. En Educación y educadores. Vol.18, N° 1. Enero-Abril .pp. 76-92.
- Henderon N. y Milstein M. (2003) *Resiliencia en la escuela*. Argentina, Paidós.
- Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17, enero-abril (pp.37-66)
- Lloyd, M. (2020). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Margallo, A. (2012) *La educación literaria en proyectos de trabajo*. En Revista Iberoamericana de Educación N° 59. Pp. 139-156 <https://rieoei.org/RIE/article/view/460/4345> (consulta: abril 2022)
- Márquez, E. (2015). *Identidad, significado personal y escritura: Escribir para re-conocerse*. Revista Actual, investigación. Universidad de Los Andes. N°74, Año 46,1.pp.9-32.
- Márquez, E. (2017). *Explorar vivencias lectoras para reconsiderar prácticas de lectura y escritura en la universidad*. Revista Educere, volumen 21, N° 69, mayo-agosto.pp.347-365.
- Márquez, E. (2020) *Escritura y ciudadanía: Escribir para promover la reflexión y participación ciudadana en estudiantes de práctica docente, en el nivel universitario*. En “Educación y Conflicto”, Universidad de Medellín. (versión en edición)
- Montes, G.(2006) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Munita, F. (2020) *Hacer de la lectura una experiencia*. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores. Perú. Biblioteca Nacional de Perú. http://opac.unellez.edu.ve/doc_num.php?explnum_id=2747 (consulta: marzo 2023)
- Petit, M. (2018). *Transfigurar el horror en belleza*. En *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. Primera edición, pp.15-21. México. Secretaría de Cultura. <https://pro.librosmexico.mx/adjuntos/772595-1-28419.PDF> (consulta: mayo 2021)
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires, Argentina; Fondo de Cultura Económico.
- Petit, M. (2003). *Lectura y desarrollo social*. Jornadas Aragonesas de Bibliotecas escolares y promoción de la lectura. Bailobar: Leer juntos.
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. Fondo de Cultura Económico.
- Ramirez E. (2016). *De la formación de lectura por placer a la formación integral de lectores*. En Investigación Bibliotecológica, Vol. 30, N°69, Mayo-agosto.pp.95-120. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187358X16300181> (consulta: febrero 2022)
- Robledo, B. (2017) *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Santiago de Chile. Salesianos Impresores.
- Zavala, V. (2008). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura*. En Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura.N°47.pp-71-79.

La opresión del pensamiento crítico. Una relectura desde la concepción de Paulo Freire

*The oppression of critical thinking. A rereading from
the conception of Paulo Freire*

José Matías Albarrán Peña

josematiasap@gmail.com

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

Teléfono: +58 416 9778725

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Programa del Doctorado en Educación

Doctorando

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Karen Yeniree Uzcátegui Lares

kyul2886@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5997-9434>

Teléfono: +59 3 978761513

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Doctorado en Ciencias de la Educación

Doctoranda

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 20/11/2022

Arbitraje/Sent to peers: 22/11/2022

Aprobación/Approved: 07/12/2022

Publicado/Published: 01/07/2023

RESUMEN

Se presenta un ensayo que aborda la opresión del pensamiento crítico como práctica educativa, a la luz de las ideas que Paulo Freire consideró en su obra *Pedagogía del Oprimido*. Se interpretan aspectos vinculados con la educación alienante, en la cual el pensar crítico se ha sustituido por la enseñanza pasiva que no fomenta la transformación individual y social del individuo. Con base en la interpretación de citas de la obra de Freire, se contextualiza el problema de la existencia de educadores centrados en la memorización y repetición de ideas, que Freire estableció como educación bancaria. En el ensayo se busca la comprensión de la importancia de fortalecer la autonomía de pensamiento en el educando.

Palabras claves: autonomía, educación bancaria, opresión, pensamiento crítico, transformación.

ABSTRACT

An essay is presented that addresses the oppression of critical thinking as an educational practice, in light of the ideas that Paulo Freire considered in his work *Pedagogy of the Oppressed*. Aspects related to alienating education are interpreted, in which critical thinking has been replaced by passive teaching that does not encourage the individual and social transformation of the individual. Based on the interpretation of quotes from Freire's work, the problem of the existence of educators focused on memorizing and repeating ideas, which Freire established as banking education, is contextualized. The essay seeks to understand the importance of strengthening the autonomy of thought in the student.

Keywords: autonomy, banking education, oppression, critical thinking, transformation.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano que permite que las sociedades avancen a medida que los individuos adquieren la formación necesaria para desenvolverse adecuadamente en el contexto social, económico, político, tecnológico, científico y cultural. Sin educación, difícilmente, una persona puede tener conciencia de sus propias limitaciones y potencialidades; puesto que puede experimentar sentimientos de autoexclusión, aislamiento social y ser víctima de engaños o abusos. Educarse no solo es alfabetizarse, sino que implica comprender la naturaleza y funcionamiento del mundo exterior que rodea al individuo. Así, en un contexto tan convulso como el existente, el ser humano debe mostrarse como una persona con mayor amplitud de conocimientos, que sea capaz de interpretar y dar significado a los eventos, hechos o circunstancias en que se encuentran como una forma de liberarse de las ataduras de pensamiento que surgen al actuar, movidos por la falta de reflexión o la preconcepción sin haber mirado el trasfondo de la realidad.

Al educarse, las personas son capaces de descubrir, en sus propias interioridades, la verdad y la falsedad de aquello que le es curioso o que le genera inquietud por conocer. Descubrirse a sí mismo es un proceso difícil que va más allá de la simple meditación e involucra el conocimiento de las propias capacidades. Saber de lo que se es capaz, está más relacionado con los aprendizajes que se tienen y que se han acumulado a lo largo de la vida. Implica un ejercicio de redescubrimiento en el cual la educación juega un papel preponderante; pues ofrece un conjunto de conocimientos necesarios para determinar quién se es y en qué contexto se sitúa. Para algunos, educarse es insertarse en la sociedad, mientras que, para otros, es la liberación del ser humano. No obstante, los Estados, como entes controladores de la praxis educativa han usado la educación como una manera de alienar a las sociedades. En las escuelas, el currículo escolar, si bien es una guía de orientación que ayuda a la planificación de la enseñanza, también puede ser utilizado como un instrumento de adoctrinamiento social, que promueve un determinado tipo de ideología o pensamiento que posibilite la continuación de una clase o elite política.

El Estado docente, como suele identificarse al conjunto de instituciones que se encargan de administrar la educación en un país, establece los planes y programas que deberán ponerse en práctica para educar a la población. Es innegable que la influencia del Estado en la construcción del currículo educativo, determina la formación de un individuo libre o alienado a una doctrina. De este modo, este ensayo persigue dar una mirada interpretativa de la concepción de pensamiento crítico que Paulo Freire sostiene en su obra *Pedagogía del Oprimido*. Esta obra, dada su relevancia socioeducativa, desvela que la opresión es mecanismo para mantenerse en el poder, sobre la esclavitud de aquel que, por sus condiciones individuales, no puede acceder al conocimiento. En otras palabras, aquel que no puede ir a la escuela es considerado como un sujeto con poca o ninguna formación, debido a sus limitaciones en el proceso de inserción social.

Sin embargo, la escuela no se puede entender como un lugar, propiamente ilustrador de quien no sabe. En muchos casos, los docentes coartan la creatividad y posible sentido crítico del estudiante. Es una idea generalizada, que las instituciones educativas, en cierto modo, adiestran a los niños y jóvenes, y los convierten en meros repetidores de conceptos o nociones que, a veces, no les permiten comprender su propia realidad. A la luz de los acontecimientos sucedidos en el año 2020, donde una pandemia cambió la dinámica mundial y obligó a la humanidad a disminuir el ritmo de vida, la valoración del pensamiento crítico pone en evidencia que el individuo puede ser presa de las ideas colectivas, sin escuchar sus propias ideas.

El pensamiento educativo de Freire supone ir más allá del aprendizaje mecánico y repetitivo. Sostiene un proceso de acción y reflexión que ayude a la transformación del individuo, concientizándose sobre la necesidad de pensar por sí mismo. Al realizar estas acciones, es posible convertirse en un ser autónomo, decidido y poco influenciado. Pensar por sí mismo, como bien se desprende de las ideas freireanas otorga libertad y sentido crítico para evaluar la verdad y falsedad de aquello que se ve; pero que no se observa de manera escrutada. En la escuela, con dificultad se enseña el pensamiento crítico porque, el profesor actúa como un depositante del conocimiento, en vez de un constructor de ideas. En muchos casos, no es un docente investigador sino dogmático, transmisor de saberes no contrastables. El alumno se ve como un sujeto pasivo, adoctrinable y acrítico. El estudiante ideal quizá, para muchos docentes, sea aquel que cumple con sus deberes y repite las lecciones aprendidas sin detenerse a pensar en la verificabilidad de la información que recibe.

EL PENSAMIENTO FREIREANO DE LA EDUCACIÓN

Los planteamientos de Freire (1972) establecen que el aprendiz tiene un rol pasivo en el proceso de enseñanza, que lo convierte en un ser que se adapta al entorno; más no lo transforma. Si bien la escuela pretende educar, no necesariamente propicia la formación de un individuo transformador. Tradicionalmente, educar es visto como un proceso de acumulación de información y se obvia formar la autonomía de pensamiento. En este mundo convulso del siglo XXI, donde el dogmatismo se revisa y se adopta una postura más científica de los acontecimientos diarios, la escuela tiene que generar estudiantes activos, críticos y reflexivos, consecuentes con la necesidad de iniciar transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas. Si se sigue pretendiendo adiestrar o amaestrar, se estará contribuyendo a la alienación del ser humano.

De lo expuesto por Freire, se interpreta que el liderazgo tiene matices alienantes, si quienes dirigen a los demás actúan como reproductores del conocimiento, incapaces de propiciar que sus seguidores descubran por cuenta propia las soluciones a los problemas. Un líder debe tener la capacidad de pensar y fomentar el pensamiento autónomo, de lo contrario se mostraría como un manipulador. En la educación latinoamericana, difícilmente se forman líderes con independencia de ideas. Suele ocurrir que el liderazgo es considerado como una conducta desafiante que atenta contra la estructura mental construida a lo largo de los años. Algunos maestros ni siquiera se convierten en líderes en sus aulas de clases y sus alumnos no tienen un modelo o ejemplo a seguir. Esa conducta típica latinoamericana de improvisar constantemente, o en el camino enderezar las desviaciones, es aprendida en el aula, sin que se observen cambios sustanciales que ayuden a formar a un joven más consciente de su realidad y actuante en el aporte de soluciones a las distintas situaciones que le afectan.

La concepción dialógica-crítica de Freire, obliga a examinar en que se ha hecho caso omiso a la propuesta de buscar la acción transformadora desde la escuela. El aula se convierte en un espacio reproductivo y poco creador. La enseñanza pasiva busca reafirmar viejas ideas que han perdido vigencia en el tiempo. La desactualización del docente, aunado a la aversión al pensamiento crítico, es un caldo de cultivo para la formación de masas alienadas a estructuras ideológicas, incoherentes con la mejora de la pobreza en la que viven muchos. Los niños son vistos, generalmente, como sujetos vacíos, sin conocimientos previos que requieren ser llenados por ideas, incomprensibles, casi en la mayoría de los casos, por quienes transmiten el conocimiento. Ser un docente autoritario, opresor y acrítico es uno de los inconvenientes que desfavorecen el pensamiento crítico en la escuela. Esta dificultad reduce las posibilidades de producirse cambios importantes dentro de las distintas estructuras de los Estados.

Freire cuestiona ampliamente la educación bancaria como práctica dañina para la generación de autonomía de pensamiento. La crítica es entendida como el reclamo o el reproche y no como la capacidad de construirse ideas propias, basándose en la valoración de aquello que se muestra como verdadero; pero que oculta un trasfondo falso. Un maestro opresor, condena a sus alumnos hacia la visión dogmática, parcializada y manipulada de la verdad. Es aquel que no va más allá de simple acto de exponer y no se adentra en el análisis, el debate o la sistematización de lo que enseña. Es un docente que no inspira sentimientos de lucha contra aquello que oprime al educando. Es quien evade el malestar de su alumnado y se erige como un conductor que no respeta el disenso. Pareciese que la construcción del conocimiento que debe primar en las instituciones educativas, se ha disfrazado de un dogmatismo, que como bien lo señala Freire, representa la absolutización de la ignorancia, que posteriormente sería la alienación del sujeto.

Cuando se oprime la capacidad de pensamiento crítico, se desperdician las potencialidades de los estudiantes, quienes no asumen conciencia de lo que pueden hacer. Un individuo acrítico actuará como un ser sin criterio diferenciador de lo que ve y escucha. Podría decirse que es vulnerable a la manipulación o a la malinterpretación. Mientras el docente promueva la pasividad, el asentimiento y la simple memorización de los conocimientos, las aulas serán más un centro de adiestramiento que un espacio de discusión e investigación. En la concepción popular del significado de ser maestro, los padres le otorgan un don de sabiduría, lo cual, en ocasiones, no es totalmente cierto, dada las circunstancias de desactualización en que se encuentran algunos docentes.

Al entender la educación como un acto y un hecho de carácter socio-individual, es posible asumir que la enseñanza no se traduce, propiamente, en la facilitación del sentido crítico a los estudiantes, sino que constituye la formación de las personas, conforme a las estructuras sociales existentes. Probablemente, pueda pensarse que educarse es insertarse en la sociedad a la cual pertenece al individuo; sin embargo, la búsqueda de la verdad dentro del amplio bagaje del conocimiento humano, le da un carácter autónomo que marca el pensamiento personal. Freire en su *Pedagogía del Oprimido* invita a liberarse de las ataduras en las cuales, se sume el individuo, tales como: la adopción de posturas cegadas por el fanatismo y los intereses de élites, que tratan de ahuyentar el cambio o la transición. Sus ideas, nunca han perdido vigencia, a pesar de su fuerte arraigo a postulados marxistas de igualdad y lucha de clases. No obstante, en la diatriba del contexto sociopolítico imperante en que los movimientos de derecha e izquierda se confrontan incesantemente, la necesidad de pensar autónomamente es un aspecto de suma relevancia.

VICIOS EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

La educación latinoamericana no se diferencia mucho de la de los demás países. Se experimentan los mismos problemas que son comunes en aquellas sociedades que impulsan cambios o promueven el derrumbe de viejos parámetros. Una enseñanza tradicionalista, estática, pasiva y muy enfocada hacia la reproducción teórica de ideas, se observa desde el nivel de educación primaria hasta el nivel universitario. Si bien se vive en una nueva era digital, donde el acceso al conocimiento es relativamente inmediato y masivo, aún no se ha desarrollado la capacidad de pensar críticamente en la mayoría de la población estudiantil. La educación en los tiempos actuales continúa concibiéndose como un ejercicio de adiestramiento social. En el contexto político y social de Paulo Freire, la existencia de regímenes de gobierno represivos, que supongan la lucha contra la opresión de las clases más desfavorecidas, conformadas en masas de trabajadores poco alfabetizados, incidió en su persistencia hacia la construcción del pensamiento liberador. Pero, estas ideas han sido, muchas veces utilizadas para la preservación del poder por regímenes autocráticos, como excusa para

la dominación de aquellos que disienten de las políticas erradas en que incurren estos sistemas de gobierno, inconsecuentes con los anhelos de libertad de conciencia.

Freire señalaba que “la educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (p.64). Por lo tanto, la crítica es un proceso de autodescubrimiento del rol que se tiene en una sociedad. Pensar críticamente supera la interpretación vacua de formarse opiniones sin fundamento y actuar de manera veleidosa, sin antes escuchar los pros y contras de una determinada acción. El docente, como bien se infiere de lo tratado por Freire, se convierte en opresor del pensamiento crítico al impedir las discusiones fructíferas, la profundización del saber y el aporte de ideas valiosas que ayudarían en una concepción más real de las circunstancias o contexto en el que se desenvuelve el educando. Educar para la transformación implica formar una reflexión y praxis en el alumnado, que propicie un cambio de actitud, a favor de la solución de los problemas. No basta con la concientización o entendimiento de la situación que se debe resolver, hace falta poner en práctica la acción.

En *Pedagogía del Oprimido*, se vislumbra una crítica hacia la enseñanza meramente intelectual que busca la formación de sujetos con amplios conocimientos; pero que no son capaces de lograr la transformación del entorno o iniciar acciones de cambio, que permitan la mejora de los problemas. De este modo, se vincula la bancarización de la educación con una generación de individuos con habilidades memorísticas. Se puede educar con fines de inserción laboral o con propósitos de liberación de los entes opresores. Se vive en una lucha constante, en la cual las ideologías influyen de manera recalcitrante, en la toma de posición con respecto a ideas o puntos de vista, que más bien parecen radicalismos o fanatismos encubiertos de carácter alienante. El aula de clases deber favorecer esa lucha entre aquello que quiere perpetuarse como pensamiento único y aquello que cuestiona o pone en entredicho ideas generacionales, arraigadas sobre la base de la especulación y dominación de la ignorancia.

Una enseñanza apartada del sentido crítico

Freire en su obra alerta de las posibilidades de que una educación sin sentido crítico se convierta en una alienación totalizante que mantenga la opresión del oprimido, sin que este último sea consciente de que se le está negando la posibilidad de acceder al conocimiento liberador. Alienar al estudiante, atraviesa por la negación de sus ideas previas y la subyugación de los aportes que pudiera hacer en la construcción del conocimiento. Una actitud desmedida soslaya las capacidades individuales de participar en la sociedad. La reproducción de ideas, es una tarea constante en el entorno educativo latinoamericano. Quizá los sentimientos nacionalistas presentes en la población, de la mayoría de los países suramericanos, ha servido para la incompreensión de la necesidad de cambiar el propósito de la educación que se da en las escuelas. Se requiere la búsqueda de una visión holística, comprensiva e integradora del mundo que ayude a entender las realidades desde un punto de vista explicativo, antes que dogmático. Los estudiantes tienen que fortalecer el pensamiento crítico, en procura de un equilibrio en el manejo de la información.

Freire (1972) destaca que

(...) estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica. Por otro lado, si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica. (p.46)

Ese proceso de crítica, alienta al alumno a debatir ideas preconcebidas, resultados del prejuicio y de la desinformación, apoyada, en ciertos casos, por el docente, quien en vez de convertirse en

un mediador del conocimiento se muestra como un alienador. Es pertinente la facilitación de ideas, sin ningún atisbo de manipulación para evitar que el educando sea una copia fiel de la ignorancia o mediocridad que se observa en la sociedad. En tanto el individuo sea capaz de expresarse sin coacciones o la sujeción a intereses de diversa índole, será más fácil la formación de un adulto consciente y maduro. La inconciencia en la cual se sumen los jóvenes, parte de la pérdida de autenticidad y autonomía de pensamiento. La crítica reflexiva convierte al niño en un promotor del conocimiento integral, con valores que le permiten sopesar las consecuencias de sus actos. La postura freireana advierte que la autenticidad es motivo de peligro para quien sigue esclavizando u oprimiendo. Así, las políticas de los gobernantes del mundo lucen tímidas ante la formación de la crítica como eje que coadyuva en la transformación y praxis docente. En la escuela y en el hogar debe procurarse una educación centrada en la reflexión. Habituar a no dar por sentado totalmente lo que se presenta en los medios de comunicación o lo que ese escucha de las personas contribuirá a generar la investigación como mecanismo para llegar a la verdad de las cosas.

Cuando se piensa críticamente, se puede apreciar el trasfondo de aquello que parece confuso y se toman decisiones, centradas en la valoración de la veracidad de lo que acontece en la interioridad y exterioridad del individuo. Un alumno crítico, como se interpreta de las apreciaciones de Freire, no es aquel que discute sin argumentos lo que está aprendiendo. Por el contrario, es aquel que supera la simple concepción de lo desconocido y se adentra en la sistematización de lo que el docente le enseña y lo compara con los conocimientos previos, adquiridos en su proceso de formación escolar. Una enseñanza meramente expositiva, en contraposición a una explicativa, no conduce a la liberación del pensamiento. Si se piensa de manera crítica se tendrá mayor seguridad y pertinencia en los conocimientos que se adquieran. La escuela, si bien han cambiado estructuralmente, siguen siendo un lugar de simple exposición de contenidos. Los cambios que se plantean en cuanto a la transformación de la enseñanza, están basados en las preocupaciones de Freire por combatir la reproducción de ideas, sin una deconstrucción. El adoctrinamiento ocurre como consecuencia de someter al aprendiz a un pensamiento único que le impide mirar con ópticas distintas una misma realidad. Solo se queda con una visión manipulada de lo que desconoce. Al respecto, el autor sostiene que:

En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado “control de lectura”, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica, y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar. (p.57)

Estas afirmaciones ponen de manifiesto la necesidad de que la función docente se conecte con los intereses y expectativas de los educandos, atravesando el rol expositivo que siempre parece asumir el educador y que denota la poca valoración de las ideas previas del alumnado. Asimismo, al referirse a la prohibición de pensar, hace alusión a los mecanismos que se utilizan en el aula de clases para el proceso de instrucción y evaluación que está caracterizado por la supresión del pensamiento creativo y el sentido crítico. Esta situación permite suponer que el docente se instituye como un censor de las ideas distintas y la sujeción a normas, valores y conocimientos que, a veces, no son totalmente compartidos por los estudiantes. La censura y la opresión al pensamiento divergente, son escenarios vistos, con regularidad en las escuelas. Ante la falta de adaptación de los escolares al contexto prefigurado por el profesor, se imponen reglas disciplinarias que no logran un cambio de actitud favorable en el alumno, sino que estimulan el descontento y los sentimientos de rebeldía. Ser rebelde en el pensar se relaciona con la discrepancia de conceptos y nociones; puesto que el dogmatismo docente genera rechazo y es conveniente luchar contra este estilo de enseñanza. Un docente ideal, según las aseveraciones de Freire, se entiende como aquel líder democrático, que propicia espacios de discusión, problematiza, reflexiona y promueve la transformación del pensar y del ser en los aprendices.

Tal como se infiere de *“Pedagogía del Oprimido”* la acción transforma al individuo cuando es resultado de la reflexión y la praxis apoyada en la búsqueda del pensamiento crítico. Una opresión del pensar significa la falta del reconocimiento del otro. No darle cabida en el espacio dialógico, somete a quien piensa distinto a la esclavitud alienante, aquella que parte de un propósito elitesco de no romper las cadenas que atan la libertad de ideas. En el mundo actual, a pesar de que se hacen esfuerzos por promover una enseñanza activa y liberadora, los profesores aún siguen anclados en la enseñanza, meramente, teórica sin mucha inclusión de los aspectos prácticos. Ese temor a dar un paso certero que modifique la calidad de la educación en una enseñanza basada en la identificación de los problemas locales para tratar de solucionarlos, todavía no ocurre y se continúa con la práctica de una educación bancaria.

La transformación de la enseñanza

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han fortalecido el acceso al conocimiento y la figura del docente ha pasado a convertirse en la de un facilitador y mediador, acercando a los estudiantes a la fiabilidad de lo que se erige como verdad.

Ya no se requiere de que el profesor actúe como enciclopedia, pues la información ahora está disponible en la internet. Se necesita de un docente proactivo e inspirador que promueva el cambio en el alumno, que demuestre sensatez y objetividad en lo que enseña sin atenuar ni exagerar la verdad. Las transformaciones en la enseñanza se presentarían según se fomente la participación del educando en su propio proceso de aprendizaje. Dentro de este orden de ideas, puede señalarse la siguiente cita de Freire (1972)

(...) no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático.

Al inferir lo propuesto por el autor, el pensamiento crítico está en constante dinamismo, ya que la realidad cambiante obliga a generarse nuevas hipótesis, lo cual coincide con la temporalidad del conocimiento científico. Los educadores deben ser más científicos y menos dogmáticos, mediante la superación de las propias percepciones distorsionadas de la realidad. Tienen que evolucionar en su pensamiento y dejar de lado la enseñanza academicista-técnica, en pro de la enseñanza reflexiva-práctica. Este reto se cumple despojándose de prejuicios y connotaciones negativas que se tengan sobre el que menos sabe. Al mantener una relación bidireccional con el estudiante, en la cual se trate de motivar al descubrimiento de lo desconocido y de la solución a problemas de investigación, es posible la formación de un educando con una amplia visión de futuro que no se atomice en la simple dualidad del mundo, sino que perciba e interprete que la realidad es transformable, si se contribuye a generar propuestas de cambio factibles, menos idealistas.

Freire expresa

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación. (p.92)

Esta aseveración deja entrever que el pensamiento está vinculado con el hacer. En una sociedad, cuyo promedio de individuos tenga pensamientos impertinentes con la realidad y que sus acciones

se caractericen por la insensatez y el temor al hacer, se formarán niños y jóvenes mediocres o reproductivos de la conducta de sus progenitores. Así, el pensar críticamente revela una inconformidad con el estado de cosas, un deseo de transformar lo que parece inicuo, un anhelo en descubrir nuevas formas de vivir sin caer en la adaptación y un ferviente propósito de experimentar la libertad de pensamiento. Ante estas afirmaciones es pertinente preguntarse: ¿Qué influencia tiene la falta de pensamiento crítico en la escuela en la formación futura de adultos sin una visión planificadora que les permita cambiar su entorno de pobreza?. Ciertamente, la poca superación de las dificultades socioeconómicas encuentra explicación en la alienación del pensamiento de la población escolar. Con esfuerzo, en América Latina, la población suple las necesidades básicas y pone en último lugar su formación. En ese contexto, el pensar crítico se manifiesta en una queja y no en una acción transformadora.

Vencer el adoctrinamiento y fomentar el libre pensamiento

Si la escuela es una reproducción estática del pensamiento o una alienación de ideas, cimentadas en la manipulación y el adoctrinamiento, no habrá cambios sustanciales que impulsen la transformación de la realidad. Un niño con pensamiento alienado repetirá patrones de conducta y será un continuador de la situación de sus progenitores. Asimismo, un docente alienado es aquel que sojuzga las expresiones de rebeldía y las ideas transformadoras que sus estudiantes señalen, manteniendo una actitud acrítica que no logra propósitos renovadores. En cierta medida, es un proceso alienante continuador que persigue el mínimo de cambios posibles para asegurar la pervivencia de estructuras sociales determinadas. De este modo, pensar libremente atenta contra la existencia de un modo de pensamiento aletargador o constrictor de ideas transformadoras. Es el freno ante las pretensiones dinámicas que propician los individuos guiados por la reflexión y la acción.

El pensamiento crítico fortalece la autonomía en el individuo, lo despoja de una concepción única de la vida y lo enfrenta ante otros modos de pensar, esgrimiendo argumentos que sopesan en la valoración de los distintos escenarios que se presentan. La crítica aporta elementos comparativos y discriminativos para encontrar la veracidad o descubrir el origen y causalidad de lo que se está aprendiendo. Las lecciones dadas en la escuela, son el resultado de la alienación del pensamiento, que impide formarse una opinión integradora y objetiva en los estudiantes. Estos últimos, actúan como seres pasivos que aceptan sin ninguna diferenciación lo que se les enseña. El docente se aprovecha de su investidura para alienar subrepticamente, aunque, las TIC, a veces, ponen en evidencia el conocimiento limitado que el profesorado ostenta. Un aprendizaje sin contrastación teórico-práctica se queda en la simple relación de hechos o datos. Constituye la anécdota que no emerge como argumento para rebatir la estandarización del conocimiento.

Freire, en sus ideas de confrontación reflexiva, manifiesta su sentir anti-alienante, ante una educación que totaliza el conocimiento y evita el redescubrimiento según las prácticas repetitivas de los educadores. No es menos cierto que de la *Pedagogía del Oprimido*, se infiere una tolerancia marxista que trata de promover revoluciones, las cuales en el contexto social presente, ponen de manifiesto la conveniencia de considerar el mundo desde una óptica revisionista, dado el frecuente conflicto entre las ideas propugnadas por movimientos de izquierda o de derecha en materia de política. Sin embargo, la sujeción de la educación al Estado, revela la existencia de intereses en propagar cambios, a través de cuestionamientos a la administración pública, o en el aseguramiento de sistemas políticos, mediante el silenciamiento del espíritu de lucha de las masas oprimidas.

La capacidad de luchar y conquistar espacios sociales, políticos, económicos y educativos se forja en la escuela. El carácter pasivo o la iniciativa que impulsa la transformación individual y social la determina las enseñanzas que se reciban en la escuela. La falta de motivación por originar

cambios que lleven a la construcción de una mejor sociedad, se adquiere en las situaciones en las cuales los profesores condenan al silencio al niño inquisidor que trata de satisfacer la curiosidad. Un enseñante censor solo reproduce ideas. Freire cuestionaba el aprendizaje memorístico que supone vaciar conocimientos en la mente del educando. Un aprendizaje que busca la información y no la formación para el cambio. Un estilo de enseñanza impositivo, controlador y medidor de lo que se logra aprender nunca generará alumnos activos, dinámicos y resolutivos. Más bien se busca la adaptación y se quitan las esperanzas de un resurgir que sea una transformación del modo de pensar.

Freire expone que las masas son coaccionadas en su pensar para evitar que se revelen ante las imposiciones de la clase dominante. Un control de lo que se debe enseñar en la escuela es una acción gestada bien sea por la clase política imperante o por grupos de poder que buscan perpetuidad en su ejercicio. No obstante, esta situación es relativa, por cuanto los gobiernos, en aras de mejorar la educación, enfatizan en la necesidad de fomentar el pensamiento propio en el individuo. Pensar por sí mismo significa darle significatividad a los conocimientos y experiencias previas.

De lo propuesto por Freire en su obra, se interpreta que educar entraña un proceso de despertar y de asumir una actitud activa ante la apatía e impasividad, que se apoya en la distracción del mundo actual. Las clases dominantes del convulso panorama, se muestran renuentes a propiciar una formación crítica en las instituciones educativas. La libertad de ser y pensar, se obtiene gracias al rompimiento de las cadenas del pensamiento reproductor, que se exhibe como el sostenimiento del sistema de poder operante. La escuela, no debe concebirse como un lugar de reclusión momentánea de los niños, mientras los progenitores cumplen las labores laborales y sociales. Tiene que considerársele como un espacio de formación inicial que ayudará a los educandos a desarrollar distintas competencias y habilidades. Esa percepción puede verse fortalecida, mediante un cambio de actitud que proyecte el hecho y el acto educativo como la oportunidad de transformar la realidad social de los educandos.

Freire sostiene que la ingenuidad en el pensar propicia la negación del sujeto; puesto que la adaptación al contexto imperante ayudará a que el individuo se ajusta a las estructuras preexistentes. En este sentido, afirma

Para el pensar ingenuo la meta es apegarse a ese espacio garantizado, ajustándose a él y al negar así la temporalidad se niega a. sí mismo. Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación" (p.75).

El autor le atribuye una significación importante al diálogo como constructor del pensamiento crítico. De modo que en un aula de clases, la conversación forma parte de los procesos que facilitan el aprendizaje. Un educador que propicie el silencio, en aras de mantener la disciplina escolar, atenta contra el principio de la autonomía de pensamiento. Los soliloquios frecuentes en que incurren los docentes, relegando a la simple observación no participante de los estudiantes, genera una pérdida valiosa para someter al contraste las ideas que tratan de infundir. La crítica es enemiga de la alienación. La práctica educativa de ver que el educando actúe como receptáculo de conocimientos deslucen el vivaz sentimiento de participación e integración que exhiben las generaciones actuales de niños y jóvenes. La conectividad de la información que ofrecen las nuevas tecnologías fomenta el rebatimiento de verdades que se han propugnado por mucho tiempo; pero que tras la revisión para encontrar contradicciones, han perdido su fiabilidad. Por lo tanto, el conocimiento es falible y contrastable y el docente debe procurar que el alumno asuma la temporalidad de los saberes. Nada resulta ser absoluto en el campo educativo y el educando tiene que aprender a valorar la temporalidad de lo que se le enseña. Un estudiante proactivo busca mayor información y somete a la discu-



sión lo que el profesor intenta inculcar como verdad. En tanto, se aprenda a reflexionar, se apreciará lo oculto en las típicas lecciones de escuela.

Hoy en día, el ideario de Freire enfrenta a la humanidad a asumir un proceso transformacional de la educación, que ubique en el tiempo y en el espacio a la niñez y la juventud. No es posible seguir educando sobre bases tradicionales hegemónicas que obligan a pensar, según los intereses de grupos de poder. El poder se revela en la capacidad de encontrar respuestas a las inquietudes que cotidianamente el escolar se forma a medida que cursa sus estudios. Una frase de Freire, desvela la función del profesor: “la tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario este universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió” (p.93). Por consiguiente, el diálogo y la investigación son elementos que participan dentro de la construcción del pensamiento crítico. Un docente que no sea un buen comunicador, difícilmente, alcanzará objetivos formativos satisfactorios en sus alumnos. El silencio y la censura condenan al pensamiento alienante y priva al niño de una comprensión efectiva de lo que está aprendiendo.

Es conveniente que el docente se distancie de las prácticas discursivas carentes de argumentos. Se debe enseñar pensando en la formación de un ser con un fuerte sentido creativo y reflexivo. Si la educación que se instituya persigue el adiestramiento o la formación para el mercado laboral, se estará propiciando la alienación en el pensar. La creación de fuerza laboral, si bien resuelve problemas económicos, no es garante de que el individuo sea feliz. Es muy probable que el individuo intente redescubrirse y encontrar significado a sus preguntas, surgidas de las vivencias en el transitar de niño a adulto.

CONCLUSIONES

La obra de Freire no ha perdido su vigencia, a juzgar por las situaciones que cotidianamente aparecen en el contexto mundial. Cada vez se busca el reconocimiento de la propia identidad, aquella que se construye con base en la seguridad de quien se es y lo que se puede ser capaz de hacer. Muchas personas van a la escuela y logran obtener una determinada titulación académica sin siquiera reconocerse en su ámbito personal y social. Esas personas suelen no pensar por sí mismas. Son presa de la alienación del pensamiento y no haber adquirido la capacidad de ser crítico. Probablemente, sucumbieron ante la educación bancaria. Tal vez manejen un cúmulo de conocimientos, y vean la vida de una manera superficial o poco inquisitoria. Es allí donde no se cumple con una educación problematizadora y liberadora de las cadenas represivas del pensamiento simplista.

Finalmente, *Pedagogía del Oprimido* invita a realizar una relectura para valorar como el panorama actual, rescata las enseñanzas de Freire. La búsqueda de la verdad en un mundo sin diafanidad aparente, puede sumergirnos en un ejercicio de introspección que obliga a educar de una manera más crítica. El docente tiene que afrontar los retos que se le presentan en la transitoriedad de lo convulso, que pone a prueba ideologías y sistemas de gobierno. Las instituciones educativas deben enmarcarse dentro de las necesidades de los educandos del siglo XXI. Seguir educando sin objetivos claros de reconocimiento y con fines de reproducción del saber, es un error que provoca el surgimiento del anarquismo y la lucha vacía, sin tener un convencimiento de lo que se quiere alcanzar. En América Latina se adolece de maestros que pongan las bases de la transformación desde las aulas de clases. Es momento de retomar los planteamientos de Paulo Freire e intentar construir un futuro más promisorio que no obedezca a las veleidades del destino, ni mucho menos se sujete a los pensamientos preestablecidos de prosperidad. La oportunidad de formar una generación que no se aliene está en manos de docentes críticos y reflexivos. 

Referencia autoral

José Matías Albarán Peña. Licenciado en Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes, ULA-Venezuela). Técnico Superior Universitario en Hotelería (IUTE; Venezuela). Magister Scientiae en Evaluación Educativa (ULA). Cursante del Doctorado en Educación (ULA). Actualmente, se desempeña como profesor asistente, adscrito al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Es Coordinador del Área Práctica Profesional Docente de dicha Facultad. También es Coordinador de Formación Docente en la Dirección Estatal de Educación del Estado Mérida, Venezuela, desde 2022.

Karen Yeniree Uzcátegui Lares. Licenciada en Educación Básica Integral, Universidad de Los Andes (Venezuela). Técnico Superior Universitario en Informática (IUTE; Venezuela). Magister Scientiae en Gerencia Educativa (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela). Es investigadora independiente. Cursante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI

Endo epigno semiosis: un nuevo término para la ciencia biosemiótica

Endoepignosemiosis: a new term for biosemiotic science

Oscar Fernández Galindez

osfernandezve@gmail.com

Teléfono: + 58 4128362308

Fundación Neuroinmunología Social, Venezuela

Grupo para la Investigación, Formación y Edición Transdisciplinar GIFET

San Cristóbal estado Táchira

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 05/01/2023

Arbitraje/Sent to peers: 06/01/2023

Aprobación/Approved: 01/02/2023

Publicado/Published: 01/07/2023

RESUMEN

La conciencia de la totalidad se expresa en y/o a través de la integración de tres paradigmas de la biología, vistos estos como cosmovisiones. Los mismos son el ecológico, el neurocientífico y el cibernético. La Biopolítica, la bioética y la biosemiótica integradas todas en biología filosófica. La endoepignosemiosis conjuga todo en la expresión de maestro Sócrates, conocerse a sí mismo. Así pues la endoepignosemiosis representa la síntesis de la síntesis.

Palabras clave: endoepignosemiosis, neurocientífico, cibernético, ecológico, bioética.

ABSTRACT

The consciousness of the whole is expressed in and/or through the integration of three paradigms of biology, seen as worldviews. They are the ecological, the neuroscientific and the cybernetic. Biopolitics, bioethics and biosemiotics all integrated in philosophical biology. Endoepignosemiosis conjugates everything in the expression of master Socrates, knowing oneself. Thus, endoepignosemiosis represents the synthesis of the synthesis.

Key words: endoepignosemiosis, neuroscientist, cybernetic, ecological, bioethics.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad de apariencias. Vivimos debajo de capas y capas de auto engaño. Nos hemos repetido tantas veces las mentiras, que ya no sabemos qué es lo cierto y qué no lo es. No hemos podido dejar de ser las criaturas simiescas, que llenos de miedo luchaban por sus vidas en las épocas más primitivas de sus vidas. En la capa más profunda de nuestro mundo de apariencias, lo que hay es mucho miedo. Miedo a decir la verdad, miedo a ver la verdad, miedo a confrontar la verdad.

Tras esta situación, sólo nos quedan dos aparentes salidas que al final son la misma: Salir huyendo o atacar. El atacar no es más que huir hacia adelante. Y cómo esta última opción, simula o aparenta ser positiva, es de allí donde más se han agarrado para supuestamente impulsar está aparente evolución del ser humano. Nunca se nos dijo que debíamos confrontar nuestros miedos y superarlos hasta ya no sentirlos. Lo que se nos hizo creer es que podíamos vivir con miedo y ser felices. Como todo se trata de aparentar, de simular, aprendimos a poner nuestros cuerpos rígidos, a alzar la voz y a huir hacia adelante, porque según los confundidos esto es valentía. Aprendimos a ser sumisos a ser obedientes, porque apagando nuestra mente, es decir colocando nuestra consciencia en cero, no sufriríamos al percatarnos de que somos esclavos en un mundo de apariencias.

Todo absolutamente todo es engaño: La felicidad, la libertad, la justicia, el perdón, el amor, etc. Todo es engaño si no se ha superado el miedo primitivo que nos controla. Los verdugos del sistema, que tampoco son seres libres, saben cómo influir en nuestros comportamientos para que no busquemos salir del miedo. Ese huir hacia adelante es lo que la mal llamada teoría de la evolución promueve. Es por ello que desde esta perspectiva aquí no se trata de construir sino todo lo contrario para seguir generando más caos y a través de éste más miedo. La confusión es aquí el término clave para entender la razón fundamental de esta sociedad de apariencias.

Los subcapítulos son un conjunto de reflexiones, que van desde la explicación del concepto de endoepiggnosemiosis, la educación, la cultura y hasta el despertar de la conciencia, a las que hemos llegado después de casi treinta años de investigaciones y que nos condujo a la propuesta de un nuevo término para la ciencia: el término Endoepiggnosemiosis

ENDOEPIGNOSEMIOSIS O CONOCERSE A SÍ MISMO

Hemos oído hablar del prefijo endo, se refiere a un préstamo del griego en, dentro. Elemento prefijal de origen griego que entra en la formación de nombres y adjetivos con el significado de "dentro", "en el interior": ejemplo, endocarpio, endodoncia, endoenergético. Epignosis es traducido como: conocimiento total del griego πλήρη γνώση; discernimiento, reconocimiento, conocimiento pleno, más allá del conocimiento. Por otra parte semiosis se refiere a (del griego σημειώσεις, derivación del verbo marcar σημαδεύω) cualquier forma de actividad, conducta o proceso que involucre signos, incluida la creación de un significado.

Por lo tanto al proponer el término endoepiggnosemiosis, estamos hablando de la capacidad que tiene cada ser de auto conocerse. El conocerse a sí mismo del que nos habló el maestro Sócrates, lo vemos reflejado en este término. Al indagar en la internet, el término más parecido en construcción es endosemiosis y se refiere a procesos de transmisión de señales dentro del organismo [1] Aquí incorporamos la noción de consciencia o conocimiento en este proceso. Así pues con todo lo dicho (vid.supra) nos atrevemos a proponer ante la comunidad científica el término: Endoepiggnosemiosis.

ENDOEPIGNOSEMIOSIS. UNA EXPLICACIÓN FILOSÓFICA

La endoepiggnosemiosis es un término biosemiótico recientemente propuesto por el Dr. Oscar Fernández Galíndez; dicho termino pretende incluir tres dimensiones perceptuales en su comprensión y/o análisis. La dimensión del cuerpo o material, la dimensión psíquica y la espiritual. Desde la perspectiva material podríamos hablar por ejemplo de endosemiosis celular, endosemiosis orgánica y endosemiosis poblacional. Desde la psíquica podríamos hablar de endosemiosis cognitiva o afectiva. Y desde la perspectiva espiritual podríamos hablar de endoepiggnosemiosis cuántica y holística, la cual incluya a la material y la psíquica.

Desde ahí podríamos extender la comprensión de la misma, relacionando por ejemplo los términos endoepiggnosemiosis con autopoiesis, o endoepiggnosemiosis con el concepto de Umwelt. Por eso la comprensión de uno tiene que ver con la percepción autocognitiva en distintos niveles de manifestación, que van desde comprensiones simples en y a través de los cuales intervienen pocos elementos o comprensiones complejas, que tejen redes fractálicas de interconexión. Incluso el término endosemiosis sería una derivación de la endoepiggnosemiosis más compleja.

MEMORIA CELULAR Y NIÑA SÚPER PSÍQUICA, DOS EJEMPLOS DE ENDOEPIGNOSEMIOSIS

La memoria celular es definida como la información guardada en nuestros cuerpos (emocional, espiritual y energético) en un sistema semejante a una biocomputadora. Porque toda experiencia de nuestra vida (en especial las traumáticas propias de generaciones anteriores) tanto las que recordamos, como las que no, dejan su registro en nuestra memoria celular [2]. Hay estudios que muestran el cómo por ejemplo una persona que recibe un órgano vía trasplante de otra fallecida, comienza a tener recuerdos, tantos cognitivos como afectivos propios de aquella persona que no conocía.

Por otra parte en China se viene haciendo estudios con niños que poseen habilidades especiales. Las mismas, definidas, como funciones humanas extraordinarias. Una de las más conocidas es Sun Li Chun. Ella ha trabajado para varios laboratorios agrícolas ya que es capaz de hacer germinar semillas en 10 minutos en lugar de tardar los habituales 3 ó 4 días. [3] Tanto la memoria celular, como los niños súper psíquicos son dos claros ejemplos de endoepiggnosemiosis. Recordemos que hemos definido la endoepiggnosemiosis como un proceso a través del cual las dimensiones material, psíquica y espiritual se interconectan simbióticamente para intentar explicar los signos de la vida. De esta forma podemos concluir que tanto la memoria celular cómo los niños súper psíquicos corresponden a la matriz discursiva que llamamos *Endoepiggnosemiosis*.

ENDOEPIGNOSEMIOSIS Y LA EDUCACIÓN

Mucha gente cree que el proceso de aprendizaje consiste única y exclusivamente en la recepción y acumulación de información. Esto último es parte del aprendizaje porque es cierto que hay seres que desde niños, se destacan con gran habilidad en campos diversos del saber, sentir, hacer humano, no como si aprendieran, sino como recordaran lo que siempre han sido. Esta capacidad de autoconocerse e incluso de reconocerse a sí mismo es un proceso endoepiggnosemiótico, y del cual se conoce muy poco el cómo se da y qué implicancia tiene en el funcionamiento de la sociedad.

Nuestro proyecto busca integrar experiencias y saberes en torno al quehacer educativo desde una perspectiva esencialmente integradora, partiendo del enfoque neurocientífico que reconoce las diferencias sociocognitivas como ventajas y no como dificultades o deficiencias. Se pretende mostrar ante los ojos de la comunidad mundial, la educación amorosa que construye desde la integración sensorial y cognitiva nuevos caminos interpretativos hacia la felicidad plena de ser humano.

Hasta la fecha el sistema educativo en todos sus niveles ha funcionado exclusivamente desde una perspectiva que ha hegemonizado al hemisferio cerebral izquierdo por encima del derecho.

Se trata de construir una propuesta para generar espacios de cooperación e integración interhemisféricas que nos permita usar armónicamente todo el cerebro. Desde el punto de vista paradigmático ese sería un gran aporte de parte de Venezuela. Por supuesto para sentar las bases de esta propuesta se propone la creación de un laboratorio investigativo en el área que hemos denominado neorinmunología social, que va más allá del enfoque médico asistencial. Sustentado en *subproyectos* como: reflexión y diseños de políticas públicas en el ámbito estratégico/sanitaria que incorpore el enfoque cuerpo/mente/espíritu como instancia de comprensión complementaria.

- Implementación de estrategias sociocognitivas y afectivas en todos los niveles de educación, que promueva la complementariedad como instancia clave en el desarrollo del nuevo ciudadano; enfocado todo esto en el reconocimiento de las diferencias.
- Reimpulsar la red Vnano y vincularlo a la filosofía del trabajo transdisciplinar
- Desarrollar programas y proyectos orientados a la incorporación de movimientos sociales en el trabajo que conlleve al desarrollo del logro positivo que el país requiere y en el que toda la sociedad puede ser partícipes desde sus experiencias, saberes y sobre todo desde su conciencia revolucionaria.

ENDOEPIGNOSEMIOSIS Y LA SALUD

La salud vista más allá de la relación salud/enfermedad, nos plantea la necesidad de entender a profundidad la noción de equilibrio. Y si el reconocimiento del equilibrio es atravesado por el proceso de autoconocimiento, el individuo, grupo social o sociedad se va haciendo progresivamente más consciente de su relación y consecuente actuación en dicho proceso de equilibramiento al cual desde este momento llamaremos salud. Si esa salud que hemos citado arriba existe o tiende a existir en algún rincón de la consciencia humana individual y/o colectiva, esa salud autoconsciente de sí misma es una salud endoepignosemiótica.

La palabra clave aquí para el logro de esta salud es *renuncia*. El ser humano individual debe ser capaz de reconocer qué lo ata a la ilusión de una vida feliz y lo mantiene preso, para así iniciar el camino de retorno al equilibrio. La comida chatarra, el alcohol, el cigarrillo, los excesos al comer, la falta de actividad física, y el exceso de ésta, las emociones negativas, los pensamientos negativos, la acumulación compulsiva de cualquier cosa incluyendo el dinero, el trabajo no como parte de la vida y complemento de ésta, sino como justificación para no vivirla, esto es sólo parte de la lista de lo que debemos renunciar.

Con los medicamentos hay una salvedad; muchas personas necesitan ciertos medicamentos, pero debemos hacernos conscientes de qué tanto los necesitamos y qué tan dependiente somos de ellos, para iniciar gradualmente el camino de retorno al equilibrio. La salud mental es clave en todo esto. Hay muchas personas que físicamente están bien, pero se sienten enfermos; en consecuencias son infelices. Si su felicidad y salud van de la mano, debemos ser, entonces, endoepignosemióticamente conscientes de nosotros mismos para iniciar el camino inverso y lograr el estado adecuado.

ENDOEPIGNOSEMIOSIS Y LA PERCEPCIÓN DE LA CONSCIENCIA

Al proponer el término de endoepignosemiosis, lo hacemos para explicar los fenómenos relativos a procesos sígnicos, y simbólicos que surgen desde y/o a través de organismos y que pueden manifestarse en tres dimensiones perceptuales (Material, psíquica y espiritual). Para poder avanzar

en este planteamiento es necesario revisar el término vida y el término consciencia. Si entendemos por vida aquel conjunto de características como: nacer, crecer, desarrollarse, moverse, respirar, reproducirse y morir, entre otras posibilidades; la percepción de la vida se vuelve muy limitada y caemos en paradojas como la de los virus; los cuales han sido ubicados como una categoría indefinida entre la vida y no vida.

Dado que los virus cuando infectan una célula, se apropian de su material genético, y ahí se comportan como ser vivo. Pero cuando están inactivos se comportan como minerales; de allí que biólogos y geólogos los estudien por igual. Es indudable que el enfoque dado hasta la fecha para comprender la vida, va más allá de un listado de características. Por otro lado tenemos el término consciencia. Si restringimos la noción de consciencia única y exclusivamente a la especie zoológica y homo sapiens, también nos quedamos cortos. Aquí podríamos introducir la noción o capacidad de entenderse a sí mismo (endoepignosemiosis) como un primer indicador de consciencia y habría seres más conscientes que otros; tanto en la misma especie como en las relaciones interespecies. Podríamos distinguir a animales que son más conscientes de sí mismo que a humanos pero lo mismo para sistemas de inteligencia artificial o vida artificial.

Es por todo lo antes descrito que el término endoepignosemiosis viene a completar algunos vacíos explicativos que la ciencia mecanicista, centrada ésta únicamente en la dimensión material, ha dejado por fuera. Una nueva red de relaciones perceptuales que reconoce a la consciencia como una instancia trascendental de la cual todos formamos parte, se está comenzando a percibirse; de allí términos tales como resonancia mórfica, halon, y computación cuántica, entre otros. El término endoepignosemiosis es clave para poder introducirnos en la construcción de un nuevo lenguaje que reconozca las diferencias y construya la complementariedad; es decir, un nuevo camino epistemológico.

ENDOEPIGNOSEMIOSIS Y CONSCIENCIA DE LO SOCIAL

Hemos propuesto el término endoepignosemiosis como la conciencia de sí mismo o la conciencia de sí mismo. A nivel de lo social, esto aplica si entendemos a esta como un sistema en el marco de la teoría general de sistema. De allí una sociedad, llámese esta comunidad o país, que sea capaz de autoconocerse, será capaz de avanzar hacia un mejor funcionamiento de forma coherente y equilibrada.

Este término, nos sirve pues de referente también para poder observar, ya no desde la perspectiva limitada de la cultura sino de la comprensión conciencial de lo natural e ir, desde allí, hacia niveles superiores de consciencia compartida. En la teoría general de sistema, en la cibernética y en la endoepignosemiosis, una incoherencia del sistema es vista también como un error en el funcionamiento. Si eso lo percibimos así, podemos a través de la observación simple, determinar avances, retrocesos, diferencias y complementariedades que nos van a permitir llegar a mayores niveles de comprensión de lo social. Esta perspectiva es aplicable tanto a sistemas orgánicos, sistemas híbridos como los cyborg, a sistemas de inteligencia artificial y a sistemas sociales, tanto naturales como artificiales caso el metaverso.

NEUROINMUNOLOGÍA SOCIAL Y LAS REGULARIDADES

En todas las ciencias, el científico se caracteriza principalmente por la búsqueda de patrones, secuencias, pautas y regularidades. A través de la identificación de dichos signos, el científico se atreve a hacer predicciones. Éstas pueden o no ser correctas ¿ Pero qué es lo que hace que esto ocurra de una forma u otra? El científico busca dichos patrones en la observación de la naturaleza y si

hablamos de las ciencias humano-sociales, entonces hablamos de la naturaleza humana. ¿En dónde radican los posibles errores predictivos? A continuación algunas posibles respuestas.

- Al asumir algo no natural como natural. Por ejemplo que los seres humanos son contradictorios por naturaleza.
- Al creer que los patrones de la naturaleza son inmutables. Ejemplo el cambio climático.
- Al atribuirle una explicación simple a algo complejo. Por ejemplo la teoría de la evolución. No solo es selección natural o competencia, también hay cooperación entre los organismos y esta se da más.
- Al creer que desde un enfoque paradigmático se puede explicar todo: Por ejemplo, creer que el mundo sólo se puede explicar desde una perspectiva hemisferio cerebral izquierdo. Sin tomar en cuenta las visiones hemisferio cerebral derecho y la interhemisferios.

La neuroinmunología social busca abrir el compás tomando en cuenta lo dicho arriba; permitiendo la posibilidad de observar la realidad desde una mirada integrativa a través de la cual, la misma lógica aristotélica sea puesta en cuestionamiento; para permitir así la incorporación de otras lógicas que sin negar la anterior, la enriquezca y permita una comprensión global de los fenómenos. Esta observa ciertos patrones que al parecer terminan siendo representativos de ciertas zonas del mundo, más que otras y busca explicaciones de naturaleza transcompleja. ¿Por ejemplo por qué en los EEUU se ven más las masacres en las escuelas que en cualquier parte del mundo? ¿Por qué en países asiáticos los suicidios de jóvenes son mayores que en cualquier parte del mundo? ¿Por qué en países como Venezuela los niveles de resiliencias son tan altos, más que en los países citados?

Todo lo anterior forma parte de un mega proyecto que está en plena ejecución y del cual apenas comenzamos a obtener respuestas. Sin embargo podemos atisbar que los resultados de dichas investigaciones serán muy útiles a la hora de diseñar políticas y /o estrategias de estado y de defensa. Por ello proponemos la creación de un laboratorio de neuroinmunología social en el IVIC, para poder avanzar más en estas construcciones científicos-teóricas.

ENDOEPIGNOSEMIOSIS Y LA AGRICULTURA

Si bien es cierto que una de las razones fundamentales del establecimiento de las sociedades en la humanidad, ha sido la invención de la agricultura; el uso y abuso de esta práctica genera en la comprensión social, una visión dual. Por una lado vemos a una actividad necesaria para la producción y consumo de alimentos , pero por el otro, eso que la mayoría de la gente llaman cultura, generan prácticas no muy coherentes que van en el sentido contrario del bien común. Por ejemplo, de acuerdo a la cantidad de alimentos que se produce a nivel mundial, este no debería tener que pasar por situaciones de escasez, si actuara de forma no competitiva sino cooperativa. Cierta vez un documental hablaba de la producción de arroz de China que era tan grande que después de abastecer el país y exportar, aún le quedaba mucho arroz y no hallaba qué hacer con él.

Y así debe de haber muchas producciones en el mundo, pero esta cultura basada en el egoísmo económico, prefiere desechar los productos que compartirlos. Aunque podríamos entender que producto del cambio climático, hay escasez de agua, de insumos agrícolas, maquinarias y combustibles, entre otros. Otro aspecto que nadie dice que es uno de los mayores problemas al nivel de los altos costos de los alimentos, es que está en la cadena de distribución y no de la producción. Es tan perversa esta situación que aquellas personas que no siembran, ni se esfuerzan por nada, ganan más por tan solo servir de intermediario.

Esa cultura perversa que no busca el bien común, no es cultura que se piensa a sí misma, pues aquí el egoísmo y el egocentrismo consumen restringen el verdadero sentido de la agricultura. Una agricultura endoepiggnosemiosis debería ser diferente a todo lo señalado arriba. Por el contrario:

1. Debería reconocer la producción de alimentos como una instancia sistémica multifactorial en y a través de la cual, la producción ha de ser reconocida como la instancia primaria del proceso para así cambiar el sentido de esta lógica opresora; que pone a los productores, sobre todo a los más pobres, en el último escalón de la cadena de comercialización.
2. Siguiendo la lógica de la responsabilidad social empresarial, debe exigirse a los productores, sobre todo a los ricos, devolverles a las comunidades cercanas para de sus producciones generadas, ya sea en productos o en bienes de otro tipo.
3. Esto debe ser evaluado siempre de acuerdo a las condiciones ambientales y a las capacidades productivas en condiciones de equidad y justicia.
4. Lo ancestral, lo biotecnológico y lo espiritual deben hallar un punto de encuentro de construcción coherente y armónico, dado que el mal uso del suelo y el abuso de los agros tóxicos usados en los monocultivos ha propiciado grandes daños medioambientales, de los cuales nadie se responsabiliza.

Así pues proponemos desde la noción endoepiggnosemiosis, un giro ético a la concepción de la agricultura.

LA ENDOEPIGNOSIS Y LA TECNOCULTURA

Hemos visto el cómo esa práctica humana desproporcionada que la sociedad llama cultura, ha invadido los espacios cibernéticos. Y si bien es cierto todo eso aparentemente nos genera muchos beneficios, también genera muchos perjuicios y sobre todo muchas adiciones. El hombre, la mujer, el niño o la niña reciben tanta información diaria que no saben qué hacer con ella. El ser humano debe desarrollar desde lo interno un mecanismo de autocontrol y de autocensura que le permita llevar una vida coherente y armónica más allá de la red de la internet y los dispositivos electrónicos. Aunque suene paradójico para todos que nos valemos de este recurso.

Aquí no planteamos el divorcio de la tecnología y la vuelta a la era de la piedra, aunque ciertamente muchas personas han caído en la dependencia tecnológica, precisamente por falta de mecanismo de autorregulación. El ser humano debe ser capaz de sentir y vivir la libertad y su crear en su psiquis, las mismas condiciones que lo hacen débil y dependiente. El hombre creó la tecnología y esto cambió a tal punto a la sociedad que ahora la tecnología es la que gobierna al hombre y no al revés. ¿Quién lleva el sartén por el mango? La respuesta sociotecnológica sería el sartén.

Una de las razones que nos ha llevado a esta sumisión ante lo tecnológico es la falsa creencia de que la tecnología per se, fue creada para el bien de la sociedad. Y como consecuencia de todo lo anterior, entonces, somos incapaces de cuestionarla, pues así como la cultura y la religión, deben ser asumidas ciegamente como buenas. Una de las mayores trampas en la generación de dependencia tecnológica y de consumo, la vemos en la supuesta innovación. Muchas personas corren tras el último producto cuando ni siquiera han aprendido bien a usar el anterior. Eso busca que el consumidor no piense.

No todo lo nuevo es mejor, eso se ve con la empresa de Bill Gates, Microsoft y su producto office. Este último, no necesariamente resultaba el mejor año tras año. Otro aspecto es la obsolescencia programada “ determinación o programación del fin de la vida útil de un producto de modo que, tras un período de tiempo calculado de antemano por el fabricante o por la empresa durante la fase

de diseño del mismo, este se torne obsoleto, no funcional, inútil o inservible por diversos procedimientos, por ejemplo por falta de repuestos, induciendo a los consumidores a la compra de un nuevo producto que lo sustituya. Incluso debemos revisar ese discurso maniqueo que reza que la tecnología será lo sea no por su potencialidad sino por su uso.

¿Y es acaso que la tecnología de la guerra no es para matar? Quién diseñó la bomba atómica, ¿no sabía lo que hacía? ¿Quién diseña y vende armas no sabe lo que hace y quiénes crean armas biotecnológicas tampoco? La tecnología sin moralidad es un monstruo terrible y nadie dice nada porque se supone que así debe ser ¿esto es y debe ser así? La visión endoepignosemiótica aquí iría a cuestionar tal poder libertad ante el poder que se le ha otorgado sumisamente la tecnología.

LA ECONOMÍA, UNA ANTICIENCIA VISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ENDOEPIGNOSEMIOSIS

Debemos comenzar a decir que la economía no es una ciencia aunque muchos economistas se molesten con eso. La ciencia parte de la observación de la naturaleza para entenderla y marchar de la mano con ella. De allí la identificación de patrones, pautas o regularidades que les permite hacer inferencias sobre el comportamiento racional de esta. Si la naturaleza es decir la naturaleza humana, mental, social, espiritual, etc, es bien entendida, las predicciones sobre el comportamiento de las mismas, intuitivamente nunca falla porque su esencia es coherente de principio a fin. Y es ahí precisamente dónde falla la economía; a veces es coherente y otras o la mayoría de las veces, no lo es.

Entender la economía significaría entender su coherencia pero sobre todo su incoherencia. Esta, caprichosa por demás, nos sugiere que así es su naturaleza y así debemos aceptarla. Lo único natural que subyace aún en la economía es la noción de intercambio: de allí en adelante todo absolutamente todo es un desastre de incoherencias que pretenden a la fuerza en convertirla en coherencia. La economía cuando salta por ejemplo al mundo de las finanzas y la bolsa de valores se vuelve un juego de dados y aparecen ahí expresiones como economía real e irreal; todo es artificial. Ya no importa si en un país se produce mucho o poco; sólo basta que a un millonario le dé un ataque de pánico para que todo se revuelva ¿Y a eso le llaman ciencia? Desde perspectiva todos los psiquiatras deberían ser economistas. Para que la economía natural es decir el intercambio vuelva a lo que siempre fue, debemos limpiar nuestras mentes y nuestras prácticas de toda esa basura que nos vendieron como normal y natural. Observemos con atención lo que está por ocurrir en occidente es decir cuando en EEUU y Europa caiga esa mentira. Esa falsa economía es equivalente al derecho internacional, pura apariencia. Es por todo eso que la ONU y la OEA, no son más que parapetos. Ellos no están ahí para conciliar y /o mediar, ya todo eso está saliendo a la luz.

ENDOEPIGNOSEMIOSIS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Para empezar esta reflexión debemos establecer de algún modo, qué entendemos por inteligencia. Algunos la definen como la capacidad que posee cualquiera para resolver problemas de forma satisfactoria. Un concepto como este aplica a la especie humana, a otros organismos biológicos e incluso a sistemas cibernéticos. Sin embargo para alcanzar la estabilidad del sistema, no basta con resolver determinados problemas o situaciones. Debe existir además algún mecanismo de autorregulación que permita medir, diferenciar el estado previo del estado final luego de la resolución de dicho problema. En el caso de los seres humanos esta situación es mediada por la emoción y los pensamientos.

Es allí donde emergen comprensiones de coherencia e incoherencia que nos permiten avanzar en el establecimiento de un nuevo orden comprensivo. En el caso del ser humano, aparecerá el ya

caí en cuenta, ya entendí, etc. En el caso de organismos más simples observaríamos cambios de conducta como por ejemplo cuando una rata descubre que la descarga eléctrica en el laberinto le indica que es el camino equivocado. Incluso se ha descubierto que existe una especie de transmisión de información de estos eventos en términos de comunicación genética, dado que los descendientes de las ratas de laboratorio, también evaden la trampa eléctrica si haber experimentado nunca dicha descarga. Aquí hablaríamos de inteligencia asociada a procesos de aprendizaje, sea este innato o no. En la sociedad también han de existir estos mecanismos, los cuales aún no se describen suficientemente y por últimos, estos mecanismos deberán existir en sistemas de inteligencia artificial, para que este modo podamos hablar de inteligencia.

En resumen debemos decir que debe aparecer algún indicativo de la emergencia de una consciencia, aunque esta sea simple y/o primitiva, para que el término inteligencia artificial cobre sentido. Recientes hallazgos en el desarrollo de la inteligencia artificial, me sugiere que dicha consciencia está apareciendo. Están apareciendo sistemas que pitan artísticamente y componen poemas y canciones. O sistemas robóticos que simulan emociones. Si bien aquí estaría haciendo falta la comprensión profunda de todo lo dicho anteriormente; es obvio que el camino hacia esto es cada vez más corto. Hace años intuíamos la aparición de algún mecanismo de inteligencia artificial que compusiera poemas y los amigos poetas se burlaban de esto. Pero ya no es una intuición.

Hoy lo hacemos con la consciencia de sí mismo de la inteligencia artificial que está por emerger. Cuando veamos autómatas capaces de autoconocerse y reconocerse a sí mismo, estaremos ante una inteligencia artificial endoepiggnosemiótica.

ENDOEPIGNOSEMIOSIS Y LOS PENSAMIENTOS

Mucho hemos escrito sobre la influencia de nuestros pensamientos en nuestra vida diaria. Hemos dicho que somos lo que comemos, somos lo que decimos, somos lo que sentimos, somos lo que hacemos y especialmente, somos lo que pensamos. Todos los días y a toda hora estamos pensando y construyendo todo lo demás. Por ejemplo si nuestro pensamiento matriz es que el mundo se va a acabar, todo lo que nos rodea se irá tejiendo y tendrá sentido en torno a eso. Nos relacionamos con gente que piense igual, leeremos sobre eso y hasta veremos películas sobre eso. De igual forma si pensamos y creemos que la paz viene de dentro y que los pensamientos positivos los podremos construir día a día.

Todo es neuroquímica cerebral, si construimos desde el miedo, seremos adictos a las hormonas del estrés: adrenalina y cortisol, y buscaremos de algún modo la forma de producirla, para justificar la lógica interna. Los pensamientos positivos y negativos son tremendamente poderosos. Y sólo nuestro deseo ferviente, constante y persistente puede alejar los negativos y atraer los positivos. No es tarea fácil, sobre todo para aquellos que no les gusta hacer tareas. Pero no es imposible. Se trata de un trabajo de reprogramación.

El libre albedrío consiste en una de dos cosas, o aceptamos ser esclavos de nuestros pensamientos, o somos auto observadores de estos y asumimos la creación y dirección de los mismos. Cada vez que sintamos en nuestro ser las amenazas de pensamientos negativos, debemos ser consciente de ello y a crear inmediatamente pensamientos positivos. Sólo así podremos ser dueños de nuestro propio destino. Porque seremos atraídos por las cosas que pensamos y tejaremos relaciones en torno a ellas, cualquiera que sea la forma de los pensamientos. Si pensamos positivamente atraeremos personas y situaciones positivas que nos irá alegrando la vida. Lo negativo siempre estará allí, pero sin nuestra atención se centra en lo positivo, lo negativo será transitorio y útil para aprender.

La endoepignosemiosis en relación a los pensamientos consistirá en darnos cuenta en cuáles son las situaciones detonantes que nos induce a pensar negativamente e inmediatamente contrarrestarla. Para que esto pueda ocurrir el ser debe ser vigilante de sí mismo y haber aprendido a identificar dichos detonantes. En conclusión la endoepignosemiosis en relación a los pensamientos representa la claridad y la convicción de que podemos ir en un viaje interno a nuestra psiquis y desprogramar todo lo que allí no funciona bien. Todo esto guiado por la voz de la intuición y la voluntad amorosa del ser.

SOCIEDAD. NATURAL O ARTIFICIAL

Una de las razones fundamentales que nos permite entender la vida, sin caer en la confusión de la cultura, lo tenemos cuando podemos distinguir qué es natural y qué no lo es. Lo natural es aquello que responde al libre flujo de la naturaleza, es decir, que responde a patrones y/o regularidades. Si en medio de la sociedad, logramos identificar los patrones culturales, habremos hallado el verdadero sentido de esta. Ya hemos identificado en un artículo anterior que la economía constituye la anticiencia que promueve, y de alguna forma sustenta, la realidad de apariencias. Así pues, economía y cultura sustenta epistémicamente la razón de esta ilógica que llaman sociedad. Y el núcleo motor de esta relación lo constituye la publicidad.

Si todo esto es así, lo natural debe estar debajo de eso. Si por un lado, el motor de la irrealidad es la publicidad, por el otro, el motor de la realidad lo constituye la coherencia. Si una persona o grupo de estos organismos, es coherente, será también natural. Si no lo es será antinatural. La coherencia/congruencia es cuando pensamiento, acción y emoción, van de la mano armónicamente. Si esto no ocurre estamos en la dimensión de lo antinatural. Es obvio que en la sociedad, no existen comportamientos totalmente naturales, ni totalmente antinaturales; pero sí podemos observar qué tan natural es y qué tanto no lo es.

Así podemos ver el mundo que hay más sociedad más coherente que otras, y es precisamente esta identificación o patrón lo que permite el surgimiento de la inmunología social. Es importante entender, que es en estos momentos de crisis de los sistemas, cuando las fracturas salen a flote. Así pues la fractura actual del sistema económico/cultural constituye nuestro punto de partida, porque cuando todo sobreabunda los defectos casi no se ven. Pero cuando hay escasez, todo se observa.

La coherencia también llamada endoepignosemiosis constituye nuestro principal referente y razón epistémica de sentido. A continuación enumeraremos una serie de comportamientos sociales que pueden ser estudiados desde esta perspectiva:

1. Las masacres en las escuelas de los EE.UU.
2. Los ataques irracionales en el metro irracionales.
3. La pandemia o plandemia.
4. El alto nivel de suicidios de jóvenes, especialmente en Asia.
5. La identificación de estos patrones en el ámbito educativo.
6. La identificación de patrones iguales en diferentes partes del mundo a medida que la situación de recesión se acrecienta.
7. En Venezuela conviene entender todo lo descrito pero también entender qué mecanismo de resiliencia operan en nuestra población que nos ha permitido resistir/resilir los ataques extranjeros.

CONCLUSIONES

Esta sociedad de apariencias, se ha dedicado a fragmentarnos. La relación cuerpo/mente/espíritu, ha sido dividida con la supuesta intención (método científico) de estudiarlo mejor. Pero ha olvidado rearmarlo. Esta vida además de apariencias, mentiras y controles, es además para quienes buscamos la salida del laberinto, un gran puzzle. La confusión es la gran prueba. La gente tonta cree que ser libre es hacer lo que le venga en gana. Esos que actúan así, más temprano que tarde terminan cometiendo una estupidez. Esos que se creen libres, terminan después culpando a los demás de sus desgracias. Ser libre es alcanzar la madurez comprensiva suficiente del mundo, que nos permita hacernos responsables de nosotros mismos sin sentirnos culpables.

Porque la culpa es el resultado de la ignorancia. Quién no sabe lo que hace, actúa a ciegas. Un ser libre es pues, un ser que puede ver. Un ser que puede ver, va más allá de los sentidos, pues sabe que éstos son engañosos. Por lo tanto aprende a ver con los ojos del corazón, con la intuición. La intuición es eso que sabes, que no sabes cómo lo sabes, pero sabes que lo sabes. Y el instinto, se parece mucho a la intuición, pero tiene más que ver con respuestas innatas (es decir, nacemos con ellas), y no con procesos de aprendizaje. Por ejemplo: la tela de araña, es perfecta, pero las arañas nunca podrán hacerlas mejores o peores, siempre serán exactamente iguales. Tan es así que los aracnólogos, las usan para clasificar las especies. El instinto es pues comportamiento innato que no cambia, y la intuición sí porque está tiene que ver con los procesos de aprendizaje.

Los instintos en los seres humanos quedan relegados en los procesos evolutivos, única y exclusivamente a los comportamientos de sobrevivencia. El equilibrio entre el sentido común, la intuición y el instinto en los seres humanos, contribuye en la coherencia de por y para la vida. Aquí la palabra clave es coherencia. Mientras más incoherente es una persona, menos confiable es. Dice la palabra: por sus obras los CONOCERÉIS. No sé quién por lo que dicen sino por lo que hacen.

Cómo todos somos espejos de todos, en la misma medida en que aprendamos a ver en los otros, la coherencia y la incoherencia en sus vidas, seremos nosotros en consecuencia más coherentes y mientras más coherentes seamos, seremos más intuitivos. Un ser intuitivo no anda planificando mucho, pues él o ella andan guiado por algo superior a la comprensión del incoherente dormido. Por todo esto un ser coherente. Un ser intuitivo, es también un ser libre. Porque no depende de los deseos o caprichos del ego. No vive con miedo y actúa guiado sólo por su intuición y por la voluntad de su ser. Por ello les decimos, sean coherentes y serán libres y si eres libre te habrás conocido a tí mismo.

Un ser libre es un ser feliz, no un ser que cree ser feliz. No un ser que simula ser feliz. Es en realidad un ser libre. No es necesariamente un ser rebelde. Aunque si es presionado para ello, lo es. Es eso sí un ser que dice y hace lo que sabe que debe decir y hacer. Eso es un ser libre. Un ser libre no teme a nada ni a nadie. Pero tampoco anda por allí provocando a otros, a menos que esa sea una estrategia para ayudar a despertar a los demás. En fin, un ser libre es un ser que es y no uno que pretende ser. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Uexkull, T. Geigges, W. Herrmann, J. Endosemiosis <http://doi.org/10.1515/semi.1993.96.1-2.5>. 1993.
- La red hispana <http://laredhispana.org/inormate/que-es-la-terapia-memoria-celular-entenders-muchas-cosas-acerca-de-tu-vida>. 2019.
- Los niños súper psíquicos de China. <http://asombroso.cc/articles/16188> .2018

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje



Aprobación/ Approved: 01/01/2024

Publicado/ Published: 01/01/2024

PRELIMINARES

Todo artículo enviado a Pensamiento y Praxis de la Educación para su evaluación y publicación debe ser revisado previamente por el director editor - jefe, 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

Estas pautas se desprenden de las Normas para los Colaboradores y responden a las exigencias de Revencyt.

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 editor y el Consejo editorial.

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.

REQUERIMIENTOS NORMATIVOS

Solicitud formal y declaración de ética editorial

Todo artículo debe acompañar una solicitud formal de publicación dirigida al editor y Consejo Editorial de la revista a través de las direcciones electrónicas: revistaeducaciondoctorado.ula@gmail.com con copia a la secretaría del doctorado: doctoedu.ula.ve@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.

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE AUTORES

En el oficio en cuestión el autor o autores deben señalar que asumen responsablemente las cuatro (4) declaraciones de ética editorial de Pensamiento y Praxis de la Educación, 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. Esta sanción ética se hará de conocimiento de la institución educativa donde el profesor trasgresor está adscrito.

Esta declaración se hace llegar a través de una carta formato anexo al final del presente normativo.

El autor/ autores admite/n que en el artículo enviado:

- Acepta-n la normativa que rige la cultura editorial de Pensamiento y Praxis de la Educación.
- Afirma-n que es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrado en otra publicación.
- 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.
- 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

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

- 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.
- 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

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

1. 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.
2. 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 e índices requieren esta información para su presentación editorial en la red.
3. Los metadatos del autor son los siguientes
4. 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.

EL CÓDIGO ORCID

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 CUADROS, DIAGRAMAS, TABLAS Y FIGURAS

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

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.

LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

- La revista Pensamiento y Praxis de la Educación 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.
- 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

Es necesario que el autor revise con atención las Normas para los Colaboradores de Pensamiento y Praxis de la Educación 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

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.

El autor o autores gozarán del derecho de la defensa y a la descarga de las contrapruebas.

Por el Comité Editorial de Pensamiento y Praxis de la Educación

Dr. Pedro Rivas
Editor-jefe
+ 58 414 74 66055
rivaspj12@gmail.com

Dra. Lidia Ruíz
Editora- adjunta
+ 58 414 74 63663
florstitaer@gmail.com

Normas generales para los colaboradores



Aprobación/ Approved: 01/01/2024
Publicado/ Published: 01/01/2024

Pensamiento y Praxis de la Educación publica dos números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas, perspectivas teóricas y metodológicas adoptadas por cada investigador o colectivo de trabajo del campo de la investigación educativa, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación y cumpla con los criterios de pertinencia y relevancia establecidos por la revista. Es una publicación de intercambio y debate dirigida a investigadores, estudiantes de grado y posgrado, especialistas y personal directivo de instituciones educativas y expertos en toma de decisiones del sistema educativo.

Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Además de cumplir con los siguientes criterios: buena redacción (ortografía, claridad, estructura coherente), pertinente para el campo de la investigación educativa (aportaciones, nuevas perspectivas teóricas o metodológicas, replicable en otros contextos) y socialmente relevante (aborda problemas contingentes de la educación, alude a sectores sociales amplios o a grupos sociales poco atendidos). Para la **sección de investigación**: artículos de investigación, con una explícita y rigurosa metodología aplicada al estudio; para la **sección de reflexiones pedagógicas y proposiciones educativas**: desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o sistematización de experiencias educativas, con una sólida fundamentación teórica; para la **sección de diálogos y encuentros**: entrevistas, conferencias y ponencias de eventos académicos; para la **sección reseñas**: reseña descriptiva o analítica de libros o medios audiovisuales y digitales de carácter educativo y pedagógico; y para la **sección de política editorial** encargada de presentar los artículos y establecer la posición universitaria de la revista en atención a situaciones particulares de educación en sus múltiples contextos.

Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán preferiblemente de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos, y/o con las características detalladas en los puntos 3 al 9 de estas normas (esta revisión técnica se realizará en un plazo no mayor a 4 días hábiles).

En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras en el cual se incluya: objetivos, metodología y principales resultados del artículo, además de cinco a siete palabras clave. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre

de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan, código Orcid y el correo electrónico.

Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.

Las tablas e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra “tabla” o “figura”, con un numerado consecutivo y citando siempre la fuente. Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.

Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.

Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en el apartado de Notas concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias. No se aceptan notas al pie de la página por razones de facilitación de la lectura.

Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen en dos etapas, en las cuales se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras. Primera etapa: valoración por parte del Comité Editorial de la revista de acuerdo con los criterios establecidos en el punto 1 de estas normas: claridad, pertinencia y relevancia, además del propio interés de la revista en el tema (los artículos que no sean aceptados en esta primera etapa se les informará de la declinación en un plazo no mayor a 15 días hábiles). Segunda etapa: los textos que satisfagan los criterios anteriores se enviarán a dictamen por el tipo evaluación de doble ciego (este proceso tendrá un plazo máximo de dos meses). En cada una de las etapas se les dará a conocer a autores y autoras el resultado de la dictaminación.

En caso de problemas de autoría la revista se adhiere a los lineamientos y recomendaciones del Committee on Publication Ethics (COPE) <http://publicationethics.org/>

Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo. No se aceptan artículos cuyo porcentaje de coincidencia con otro texto del mismo autor supere el 30 por ciento, ni artículos cuyo contenido esté disponible en línea (aunque sea con un formato diferente al de artículo científico). Al aprobarse la publicación de su artículo, el autor o autores ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la Universidad de Los Andes y autorizan su publicación en Pensamiento y Praxis de la Educación en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en Pensamiento y Praxis de la Educación.

En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora. El envío de originales deberá realizarse a través del correo electrónico: revistadoctoradoedu.ula@gmail.com

Los artículos que entrarán al proceso de arbitraje serán aquellos que cumplan con las disposiciones básicas contenidas en el documento: Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje.

Declaración de ética o certificación de originalidad y autoría



Aprobación/ Approved: 01/01/2024

Publicado/ Published: 01/01/2024

Quien(es) suscribe(n) la presente, profesor(es): _____

_____, _____,

_____, _____

y, de nacionalidad _____, respectivamente; en carácter de profesor(es) adscrito(s) a la institución: _____, y autor(es) del artículo, intitulado: _____,

afirmo/ afirmamos que este trabajo enviado a la revista: **Pensamiento y Praxis de la Educación** del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes, es de mi/ nuestra autoría y, por tanto, afirmo con responsabilidad que:

1. Acepto-aceptamos la normativa que rige la cultura ética de la revista Pensamiento y Praxis de la Educación.
2. Afirmo/ afirmamos que el manuscrito es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrado en otra publicación.
3. Expreso/expresamos que el texto 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 sin escrúpulos.
4. Aseguro/ aseguramos que el manuscrito no ha sido procesado por "*funciones cognitivas de una máquina*" 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. La elaboración intelectual de este artículo solo ha estado restringido a la *Inteligencia Humana*.

Asimismo, asumo/ asumimos la responsabilidad de que si el artículo publicado en línea llegare a comprobarse fue objeto de una transgresión ética, el mismo sea inmediatamente retirado del Repositorio Institucional SaberULA y de otras bases de datos, directorios y registros donde esté alojado electrónicamente. De igual manera, acepto/ aceptamos se me/ nos suspenda de seguir escribiendo en la revista Pensamiento y Praxis de la Educación y acepto/ aceptamos que las sanciones aplicadas sean objeto, sean de conocimiento de la institución donde laboro/ laboramos como docente(s) e investigador(es).

En la ciudad de _____ a los _____ días del mes _____ de _____.

AUTOR(ES)

	Nombre y Apellido	Cédula de Identidad
1		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
2		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
3		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
4		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
5		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	

Pautas para evaluar los artículos científicos



Aprobación/ Approved: 01/01/2024

Publicado/ Published: 01/01/2024

Nombre del artículo:			
Nombre del Evaluador:			
Tipo de Artículo (marque con una x)			
☐	Artículo de Investigación	☐	Propuesta pedagógica
☐	Ensayo	☐	Experiencia educativa, pedagógica y didáctica
☐	Artículo de revisión tradicional	☐	Entrevista
Otro ¿Cuál?			

Formato tomado de Eleuthera, Revista Iberoamericana de Desarrollo Humano y Social de la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de Universidad de Caldas, República de Colombia. Dado su valor académico y editorial

Instrucciones generales para realizar la evaluación: A continuación, se presentan los criterios que le permitirán realizar la evaluación, le solicitamos que en la primera parte asigne el puntaje acorde a cada uno de ellos y que describa las razones que sustentan la valoración. Al final es muy importante para el autor que usted manifieste la sustentación de su decisión sobre la publicación. Si lo desea puede hacer comentarios adicionales sobre el archivo del artículo.

CRITERIOS	PUNTAJE MÁXIMO	PUNTAJE ASIGNADO	SUSTENTO CUALITATIVO (RAZONES)
ORIGINALIDAD			
La temática central del artículo es original	10		
RIGOR METODOLOGICO			
Se describe claramente el tipo de estudio y corresponde con los resultados	04		
Se evidencia en el texto claridad en el manejo de la información	04		
Se encuentra coherencia entre los resultados y los objetivos	04		
ESTRUCTURA DEL TEXTO			
Título claro, conciso y preciso	04		
Incluye todos los componentes de un artículo (resumen, palabras clave introducción, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones, referencias bibliográficas)	04		
Correspondencia entre el título, el resumen y el contenido	04		

CRITERIOS	PUNTAJE MÁXIMO	PUNTAJE ASIGNADO	SUSTENTO CUALITATIVO (RAZONES)
TRATAMIENTO DEL TEMA			
Presenta adecuada secuencia y coherencia en el desarrollo del tema	04		
El tratamiento de los temas consulta fuentes actualizadas y confiables	14		
RELEVANCIA			
El texto es importante para la comunidad, la institución y el avance del conocimiento en el área	20		
Los aportes del autor presentan coherencia argumentativa	10		
ASPECTOS FORMALES DEL ARTÍCULO			
Estilo (claridad, concisión, precisión y coherencia)	06		
Gramática (concordancia, puntuación y ortografía)	06		
Presentación (uso de normas o pautas para autores)	04		
Las Referencias bibliográficas son suficientes, actuales, pertinentes y acorde a las normas	02		
TOTAL	100		

Decisión final sobre la publicación: (marque con una x)

☐	Se aprueba sin cambios
☐	Se aprueba sujeto a cambios MENORES y no requiere nueva evaluación
☐	Se aprueba sujeto a cambios MAYORES y requiere nueva evaluación
☐	Se rechaza, no es publicable en la revista.

Razones generales de la decisión final:

Declaración de conflicto de intereses del evaluador: (marque con una x):

☐	Como evaluador manifiesto que poseo conflicto de Intereses para realizar la evaluación solicitada.
--------------------------	--

Declaración de confidencialidad y plagio del evaluador: (marque con una x):

☐	Como evaluador me comprometo a conservar mi anonimato y a NO divulgar los resultados de la evaluación realizada, y en caso de identificar un presunto plagio lo en las observaciones incluidas en este formato.
--------------------------	---

Fecha de Recepción del artículo: __/__/__

Fecha de Evaluación: __/__/__



Este Vol. 1 - No. 1 Fundacional
de la Revista **Pensamiento y Praxis de la Educación**
se terminó de diagramar y preparar para su
publicación digital en el RI SaberULA
el 16 de diciembre 2023