



ula
Educación
DOCTORADO



Depósito Legal
ME2023000245

PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN

Revista del doctorado

Vol. 1 - No. 2 / Julio - Diciembre 2024

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

En este número:

Teoría Queer y la desorientación del ser

Vicios y errores en la docencia

Postmodernidad y educación

La sociedad líquida
y la hipermodernidad en la educación

Endo-epigno-semiosis,
teoría meta compleja y neurodiversidad

La parcelación del universo

La educación religiosa en Mérida

Creados a imagen de Dios

El Consenso de Beijing
sobre la IA en la educación





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 Andrés
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

Coordinadora
Lilia Angulo
Consejeros
Amado Moreno
Don Rodrigo Martínez
Fabiola Guerrero
Marianella Reinoza
Luis Guerrero
Secretaria
Yazmary Rondón

Estructura organizativa

Editor Jefe
Pedro Rivas,
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela
rivaspj2@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
florstiaer@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7760-4726>

Comité Editorial

Armando Zambrano
Pedagogo y escritor.
Calí, Colombia
azambranoleal@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/0000-0000-0000-000>
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 Cutiérrez".
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
santananancy241@gmail.com

Aníbal Ramón León Salazar

Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
aleonsalmorro@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

Lilian 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.
rivaspj2@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 Sandía

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

Marianela Reinoza

Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
marianelareinoza@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

Myriam Anzola

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

Julio - Diciembre 2024

Año 1 / Número 2

Universidad de Los Andes / Mérida - Venezuela

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

Rosa María Tovar

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

Nacarid Rodríguez

Universidad Central de Venezuela
Caracas. República Bolivariana de Venezuela
nacaridrodri@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

Yesenia Centeno

Universidad Bicentenario de Aragua.
Sede principal San Joaquín de Turmero. Aragua
Sede Ciudad Guayana.
profesorayeseniacenteno@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
jlarrosa@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

Universitat 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.
florstiaer@gmail.com

Mery López

Escuela de Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
mmimdc@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**
ISSN. En proceso de tramitación.

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-Sin Derivadas 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

Ilustración Portada

Grégoire A. Meyer
Digital Artist & Photographer
<https://www.behance.net/gallery/25212627/Roots/modules/182823663>



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 **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

Julio - Diciembre 2024

Año 1 / Número 2

Universidad de Los Andes / 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

editorial

Una revista del Doctorado en Educación en proceso de crecimiento, visibilización e indización nacional e internacional

The journal of the Doctorate in Education in the process of growth, visibility and national and international indexing

149 - 152

Dr. Pedro Rivas

Director Jefe

investigación

Sobre la presencia de la teoría Queer en la academia y la problemática de la desorientación del ser

About the presence of queer theory in academy and the disorientation of being as problem

153 - 172

María Antonieta Muhammad Mejía

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

artículos

¿Se escribe para aprender en la formación inicial docente?

Is writing to learn in initial teacher training?

Gusmary del Carmen Méndez Chacón

173 - 180

Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Departamento de Pedagogía. Doctoranda de la IX Cohorte del Doctorado en Educación ULA - Mérida.
San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela. República Bolivariana de Venezuela

Vicios y errores en el cumplimiento de las prácticas profesionales docentes

Vices and Errors in the Compliance of Teaching Professional Practices

José Matías Albarrán Peña

181 - 189

Dirección de Educación del Estado Mérida. Facultad de Humanidades y Educación Escuela de Educación Departamento de Pedagogía y Didáctica Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela

La postmodernidad y sus implicaciones educativas. Reflexiones desde una perspectiva pedagógico-sensible

Postmodernity and its educational implications. Reflections from a pedagogical-sensitive perspective

191 - 222

Rohmer Samuel Rivera Moreno

Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Trujillo, estado Trujillo. República Bolivariana de Venezuela

La educación en la sociedad líquida y en la hipermodernidad

Education in liquid society and hypermodernity

Mary Sol Grisolia

223 - 228

Amberes, Bélgica.

artículos

Endoepignosemiosis y Teoría Meta Compleja: Un Enfoque Integrador en la Comprensión de los Estilos de Aprendizaje y la Neurodiversidad

Endoepignosemiosis and Meta Complex Theory: an integrative approach to Understanding Learning Styles and Neurodiversity

Oscar Fernández Galíndez¹, Ender Criollo²

229 - 235

¹Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. La Victoria estado Aragua. República Bolivariana de Venezuela.²Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Iragorry". Trujillo estado Trujillo. República Bolivariana de Venezuela

La parcelación del universo. Las bases filosóficas de la ciencia moderna y el origen de la crisis del cambio climático global

The parceling of the universe. The philosophical bases of modern science and the origin of global climate change crisis

Jorge Armand

237 - 244

Centro de Investigaciones y Doctorado en Ciencias Humanas (HUMANIC). Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación . Programa del Doctorado en Ciencias Humanas. Mérida estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

La educación religiosa en Mérida

Religious education in Merida

Roberto Rondón Morales

245 - 272

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

Creados a imagen de Dios. Referente de la dignidad humana

Created in the image of God: Referent of human dignit

Pbro. Julio César León Valero

273 - 282

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

El consenso de Beijín sobre el uso de la IA en la educación. Aspectos fundamentales del acuerdo

Beijing consensus son artificial intelligence and education

283 - 287

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

misceláneas

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

289 - 292

Normas generales para los colaboradores

293 - 294

Declaración de ética o certificación de originalidad y autoría

295 - 296

Pautas para evaluar los artículos científicos

297 - 298

Una revista del Doctorado en Educación en proceso de crecimiento, visibilización e indización nacional e internacional

The journal of the Doctorate in Education in the process of growth, visibility and national and international indexing

Dr. Pedro Rivas

rivaspj12@gmail.com

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

Editor Jefe

Responsable de su elaboración editorial

*Pienso, luego tengo enemigos;
tengo enemigos, luego pienso.
Esta es la quinta esencia (...) de la
Filosofía de la Historia.*

Carl Schmitt

Cada vez que aparece publicado un número de una revista académica sobre la educación, los lectores lo ven como algo normal y cotidiano, no puede ser de otra manera. Empero, detrás de una edición en línea hay un esfuerzo silente de grandes dimensiones que solo lo saben sus realizadores. Mas si la publicación adolece de apoyo económico y artículos enviados.

Una revista académica es creada con el fin de publicar el pensamiento, la reflexión, los saberes y experiencias de los escritores, así como los resultados de la investigación y los relatos de experiencia educativas y pedagógica que se desean hacer conocer. Igual, acá entran documentos que muestren políticas de Estado, propuestas institucionales o proyectos de desarrollo educacional, etc. Esos son los escenarios que dan contenidos al corpus de un fascículo cualquiera.

Los manuscritos mostrados en el índice de contenido expresan la organización de una edición realizada por el director o el consejo editorial para ser sometidos al rigor arbitral. La evaluación favorable de los mismos determinará qué se publicará en las dos o más ediciones anuales de una publicación periódica universitaria de acceso abierto, tal como Pensamiento y Praxis de la Educación, la revista del doctorado.

El director de una revista es un testigo silente y de excepción que ve la configuración progresiva de un fascículo en la medida que van llegando y procesándose las peticiones de los autores para publicar. Este es un proceso cargado de azar y, quizás, sea la experiencia más sublime de la edición, comparable al otro momento que se aprecia la obra editorial en su arte final.

Solo un editor puede expresar ese sentimiento que celebra la vida de la cultura de una publicación periódica que ansía salir con la regularidad exigida en su acta de nacimiento editorial. Esta ocurrencia está impregnada por los momentos que dan significado a los envíos voluntarios de los artículos que llegan no siempre en la cantidad suficiente y requerida por una revista principiante.

La espera *obliga* al director a buscar *ex profeso* contribuciones adicionales para arribar al número mágico estimado. Esa es una tarea impostergable y siempre, predecible.

El *arte* en la dirección de una revista se manifiesta en la concreción de un fascículo que debe salir *a juro*, a como dé lugar, y con los artículos suficientes y pertinentes, aun cuando sean pocos los colaboradores que conozcan la existencia de la misma.

El desafío de una revista que da sus primeros pininos en el mundo editorial académico, es vencer el *síndrome del tercer número*, considerado el indicador que supera la muerte temprana de las publicaciones. El fallecimiento temprano de una revista es atribuible a la ausencia de apoyo de los escritores y explicable por el deficiente trabajo de promoción y búsqueda de artículos.

En la práctica, se considera que es atribuible el fracaso de la gestión editorial fundadora es atribuible a que no dio muestras de empeño, constancia e imaginación para conseguir la materia prima que da vida a una publicación periódica: *los artículos*.

En el mundo editorial los investigadores no escriben para revistas que se estrenan porque no tienen visibilidad ni índices que la avalen, ese el gran problema de una revista científica que pone sus páginas al servicio de la divulgación.

Superar el *síndrome del tercer número* es el gran reto de una publicación que incursiona en un mundo editorial lleno de competencias, intereses utilitaristas de escritores consolidados y novatos de la escritura científica que carecen de la mínima expresión de solidaridad académica con las publicaciones recién nacidas.

En descargo de quienes no escriben artículos académicos para revista imberbes, afirmo que colocar un artículo en una revista, es un acto voluntario y libre, el cual expresa libertad para hacerlo y responsabilidad sobre el acto profesoral implícito. Empero, la fundación y consolidación de una revista no está en mano de sus creadores institucionales sino de quienes escriben sus páginas.

Corolario de esta nota editorial es asumir que la política editorial de una revista en su fase de gestación, es hacer de la regularidad en su aparición la carta de presentación que da cuenta de su seriedad institucional. El beneficio de la duda observado por los pares académicos representa el criterio fundamental de la credibilidad de una revista que aparece cuando debe y no cuando puede.

La revista Pensamiento y Praxis de la Educación del Doctorado en Educación de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación con la publicación de este segundo fascículo, consolida su proceso editorial vía hacia el tercer número, el cual dará el carácter de estatuto para solicitar en Francia su ISSN (Internacional Standard Serial Number). Con tal certificación en manos se podrá solicitar el ingreso al Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVEN-CYT). Una vez evaluada y certificada, se procederá a registrarse en otros índices internacionales.

Este es el gran reto del director jefe y editor, y del Consejo Editorial de la revista Pensamiento y Praxis de la Educación del Doctorado en Educación para el año 2025.

II

La segunda edición del año 2024 de la revista Pensamiento y Praxis de la Educación del Doctorado en Educación, hace llegar a sus nuevos lectores diez (10) documentos: nueve artículos tipo ensayo y una declaración de la Unesco; además del editorial que lo suscribe y firma el director jefe de la revista. Esta edición de **163 páginas** fue escrita por once (11) manos, excluyendo el documento de la UNESCO.

De este corpus intelectual, seis (6) manuscritos provienen de la Universidad de Los Andes, institución sede de la revista; una (1) colaboración de dos universidades nacionales; una (1) del Grupo Miradas Múltiples (MM-Mérida); y otra (1) de la ciudad de Amberes-Bélgica.

En síntesis, la revista *Pensamiento y Praxis* fue acogida por investigadores y profesores de la institución y de otras universidades al llamado *ex profeso* de su equipo de redacción para verse presente en esta segunda edición del Volumen No 1.

Los profesores de La Universidad de Los Andes en las plumas de sus colaboradores acogen la revista y le dan su espaldarazo solidario. Directamente vinculados al Doctorado en Educación se encuentran cuatro entregas: la profesora Mary Sol Grisolí, ex doctoranda radicada en Amberes – Bélgica, escribió el trabajo: *La educación en la sociedad líquida y en la hipermodernidad*.

La profesora e investigadora, Gusmary del Carmen Méndez Chacón, del Departamento de Pedagogía del Núcleo Universitario Dr. “Pedro Rincón Gutiérrez” de San Cristóbal, estado Táchira, desarrolla la interpelación siguiente: ¿Se escribe para aprender en la formación inicial docente? La investigadora Méndez Chacón es una doctoranda de la IX Cohorte del Doctorado en Educación ULA – Mérida.

El profesor José Matías Albarrán Peña, profesor del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, desarrolló el trabajo: *Vicios y errores en el cumplimiento de las prácticas profesionales docentes*. El profesor Albarrán Peña labora, igual labora en la Dirección de Educación del Estado Mérida y es un estudiante avanzado del Doctorado en Educación.

Por su parte, María Antonieta Muhammad Mejía, estudiante del Doctorado en Educación, hace llegar el manuscrito: *Sobre la presencia de la teoría Queer en la academia y la problemática de la desorientación del ser*.

En el mismo orden de ideas, presentamos tres valiosos artículos procedentes de otras instituciones universitarias pares de país.

El primero, de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” de La Victoria estado Aragua y de la Universidad Politécnica de Trujillo “Mario Briceño Iragorry”, Trujillo capital, presenta el manuscrito intitolado: *Endoepignosemiosis y Teoría Meta Compleja: Un Enfoque Integrador en la Comprensión de los Estilos de Aprendizaje y la Neurodiversidad*, escrito por los profesores, Oscar Fernández Galíndez y Ender Criollo, respectivamente.


Por su parte, el Grupo Académico “Miradas Múltiples” de Mérida, se encarga de cerrar la edición No 2 de esta publicación doctoral; en la vocería del Prof. Roberto Rondón Morales diserta sobre *La educación religiosa en Mérida*. Y en la misma dirección, el Pbro. Julio César León Valero, rector del Seminario Arquidiocesano San Buenaventura de Mérida, presenta un relato sobre los valores humanos en visión católica intitolado: *Creados a imagen de Dios. Referente de la dignidad humana*.

Escrito está el segundo legado de manuscritos del 1er Volumen de la revista *Pensamiento y Praxis* de la Educación del Doctorado en Educación para ser incorporado al patrimonio cultural virtual de Universidad de Los Andes, a través de su Repositorio Institucional SaberULA. Esta edición es una pequeña pero valiosa contribución al desarrollo del pensamiento universal y al saber educativo y pedagógico de Venezuela.

Finalmente, el Consejo Editorial y sus editores: Pedro Rivas, director jefe y Lidia Ruiz, directora adjunta, despiden esta edición expresándole a la profesora Alix Madrid su agradecimiento por el apoyo académico y administrativo brindado a esta iniciativa editorial.



La profesora Madrid junto a su equipo de dirección doctoral formado por los doctores: Lidia Ruíz, Emilia Márquez y el suscrito, dan paso a un nuevo Consejo Directivo del Doctorado formado por los doctores: Lilia Angulo (Coordinadora), Fabiola Guerrero, Luis Guerrero, Marianella Reinoza, Amado Moreno, Yazmary Rondón y Don Rodrigo Martínez. Y en la secretaría ejecutiva de este programa de postgrado se encuentra la abogada Horalsy Albornoz.

Hacemos votos porque el Consejo Directivo del Doctorado en Educación recién elegido sea exitoso en la nueva gestión administrativa del Programa del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, 2024 - 2026. 

Enhorabuena

Dr. Pedro Rivas
Director y editor jefe

Sobre la presencia de la teoría Queer en la academia y la problemática de la desorientación del ser

About the presence of queer theory in academy and the disorientation of being as problem

María Antonieta Muhammad Mejía

zuharamariam1961@gmail.com

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

Teléfono: + 58 412 5101136

Universidad de los Andes

Facultad de Humanidades y educación

Estudiante del Doctorado en Educación

Mérida estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 14/09/2024

Arbitraje/Sent to peers: 16/09/2024

Aprobación/Approved: 12/10/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

RESUMEN

La Teoría Queer es una ideología que propone y se enfatiza en la naturaleza fluida y humana de las sexualidades y considera la transgresión como una fuente liberadora de lo que las personas quieren ser, evitando la normativa establecida. Emerge de los campos de estudios sobre género, lesbianismo y gays. Este ensayo explora el desarrollo de esta teoría en la Academia, a través de exponentes que mezclan feminismo, filosofía, ciencia, arte, literatura, conectividad, fenomenología, antropología social, sociología, biopolítica, cine, tecnología y política, y lo vinculan a valores como inclusión social, igualdad, justicia, democracia y libertad. El tema formó parte del segundo seminario doctoral sobre Educación, Conciencia y Feminismo, y es de importancia trascendental para el campo de la axiología y teleología educativa, y para la definición de las políticas de educación socio formativas, legislativas, de convivencia, vinculadas estas al concepto de familia, educación formal, y a sus aspectos legales, normativos y éticos, y para la reflexión y análisis de la formación social.

Palabras Claves: Queer -axiología educativa-teleología educativa -conciencia- transhumanismo-feminismo

ABSTRACTS

Queer Theory is an ideology that proposes and emphasizes the fluid and human nature of sexualities and considers transgression as a liberating source of what people want to be, avoiding established norms. It emerges from the fields of gender studies, lesbianism and gays. This essay explores the development of this theory in Academia, through exponents that mix feminism, philosophy, science, art, literature, connectivity, phenomenology, social anthropology, sociology, biopolitics, cinema, technology and politics linking to values: social inclusion, equality, justice, democracy and freedom. The topic was part of the second doctoral seminar on Education, Consciousness and Feminism and it has transcendental importance for the field of educational axiology and teleology. In addition, for the definition of socio-formative, legislative, and coexistence education policies, linked to the concept of family, formal education, and its legal, normative and ethical aspects, just for the reflection and analysis of social formation.

Keywords: Queer -educational axiology- consciousness- transhumanism-feminism

Para la teoría Queer, la identidad personal no es en modo alguno la expresión de una esencia o un modo de ser propio de “lo humano” –aquello que somos con independencia de nuestra voluntad, genético y biológico– **somos el puro efecto de nuestra actuación: algo en todo contingente**, es decir, que puede suceder o no. Desde la óptica de la filosofía y lógica, una proposición contingente no es necesariamente verdadera ni necesariamente falsa, es algo que está sujeto exclusivamente a nuestro arbitrio. El término Queer coloca en el relieve lo que para sus proponentes es el carácter transgresor, fluido y fluctuante de la sexualidad que puede llegar incluso a la in-diferencia sexual.

Esta teoría emerge en 1990 de los campos de los estudios sobre género, lesbianismo y gays y **es considerada por sus proponentes como el estudio de las prácticas/identidades de género y sexualidades que existen fuera de las “normas” cisgénero** - cuando la identidad de género de una persona coincide con el sexo asignado y heterosexuales-. Los teóricos y pensadores queer critican las opiniones esencialistas sobre la sexualidad y el género y consideran estos conceptos como fenómenos sociales y culturales construidos, por lo que es **una ideología que desmantela los supuestos tradicionales sobre el género y las identidades sexuales, desafiando los enfoques académicos tradicionales y en este marco dice luchar contra la desigualdad social.**

Su narrativa académica también es novedosa, se expone haciendo uso de la ficción y la metáfora en un vocabulario persuasivo y como expresión de la identidad sexual cultural. La palabra “queer” remonta su uso para describir a los homosexuales en el siglo XIX y traza su linaje a partir del estudio de la sexualidad en sus formas pública y privada. Es una teoría que no supone un acceso uniforme a la realidad, sino por el contrario, ellos plantean que los conocimientos subjetivos sobre la sexualidad, el género y otros aspectos sociales son construidos, en lugar de preexistentes, fluidos más que estables y no siempre en línea con las normas sociales.

Thiel (2018) quien es miembro de la Facultad de Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Internacional de Florida y se ha enfocado en las perspectivas LGBT en las Relaciones Internacionales, afirma que lo Queer *“cuestiona las normas socialmente establecidas y las categorías dualistas con un enfoque especial en desafiar las clasificaciones sexuales (heterosexuales/homosexuales), de género (masculino/femenino), de clase (ricos/pobres) y raciales (blancos/no blancos). Va más allá de estos llamados “binarios” para cuestionar los órdenes binarios políticos generales (privado/público) e internacional (democrático/autoritario)”*. Estas construcciones teóricas expresadas por Thiel son excesivamente generalizadoras y producen un modo de análisis que oculta más de lo que aclara, sino contradicciones dicotómicas.

Thiel - afirma que la teoría queer no se limita sólo a las sexualidades o los derechos sexuales sino refleja también cuestiona las relaciones de poder sociales, económicas y políticas establecidas y cuestiona críticamente las nociones de seguridad. Es decir, no solo es una opción personal sino también política. Señala que en sus inicios *“las declaraciones académicas queer difícilmente fueron aceptadas en la ciencia política dominante porque esta rechazaba la objetividad y resaltaba la naturaleza humana condicional e inestable de los órdenes sociales y políticos, incluidas las cuestiones de seguridad y gobernanza de las Relaciones Internacionales. Luego “la teoría queer evolucionó en gran medida en la literatura, el arte, la filosofía, la sociología y los programas de estudios queer sin hacer aparentemente avances sustanciales en*

la teorización de las relaciones internacionales”. Sin embargo, considera que hoy “la teoría queer es un correctivo necesario a los poderosos mitos y narrativas de los órdenes internacionales”.

Esta teoría es respaldada por académicos que proponen puntos de vista críticos y feministas que surgen de los escritos de Michel Foucault (1976), Judith Butler (1990) y Eve Kosofsky Sedgwick (1990), entre otros. La innovadora vinculación de Foucault entre la sexualidad y el conocimiento con el poder político, y el rechazo de Butler de la orientación sexual y las identidades de género estables, son parte de sus nociones fundamentales.

Kosofsky Sedgwick considerada una de las fundadoras de los estudios queer, fue una académica estadounidense en los campos de los estudios de género, la teoría queer y la teoría crítica. Se refirió a la definición discursiva de homo/heterosexualidad en la sociedad, la performatividad queer, las obras de Marcel Proust, el psicoanálisis no lacaniano y la pedagogía. Su libro *Epistemología del closet* es considerado un texto fundamental para esta teoría.

Butler, Kosofsky, Teresa de Lauretis y David Halperin, son académicos de prestigiosas universidades y autores sobre homosexualidad, el lesbianismo, la teoría queer, y conforman un bloque decisivo en la formación de la ideología política de la Ideología de Género y anti heterosexual. Halperin es profesor de Historia y Teoría de Sexualidad en la Universidad de Míchigan, y autor del libro “Cómo ser gay, iniciación a la sexualidad masculina ” (Halperin, 2016), que según lo que hemos investigado, nace como respuesta a una polémica generada en torno a una asignatura, con este mismo nombre, que Halperin incluyó en el programa de estudios de la Universidad de Michigan hace ya más de una década. Es reconocido también por sus trabajos sobre historia de la homosexualidad (Halperin 1990) o Foucault (Halperin 1997).

ANTECEDENTES: POSTMODERNISMO FRANCÉS, FEMINISMO RADICAL Y PREPEDOFILIA

El feminismo radical que se impuso progresivamente durante la segunda mitad del siglo XX se orientó no solo a equipar derechos civiles y políticos, sino también a la completa igualdad funcional entre los sexos. Postularon la anulación de las diferencias biológicas entre hombre y mujer, y las otras diferencias que según ellas provienen del resultado de un proceso de socialización que también debe ser combatido. En su lógica, femineidad y masculinidad pasan a ser vistas como construcciones culturales, arbitrarias, utilizadas y reforzadas por el Patriarcado para oprimir a las mujeres, y denuncian que las funciones tradicionales de la mujer, como esposa y madre de familia, obstaculizan su plena autonomía y su realización en el campo profesional y en el espacio público. El contexto de esa época fueron las protestas contra la guerra de Vietnam, el comienzo del fin de la guerra fría y el nacimiento de un nuevo orden geopolítico que acompañó la atmosfera de mayor libertad sexual y es cuando EL LOBBY PRO PEDOFILIA ENTRA EN LA HISTORIA.

Se empezó a considerar que los niños tenían derechos, que son seres sexuales y entonces la pedofilia empezó a ser considerada como una orientación sexual enmarcada en una visión de libertad. Surgió así el Frente para la Liberación de Pedófilos y el Grupo de Investigación para una Infancia Diferente, (NOTA 1) y los oponentes a la pedofilia fueron calificados de reaccionarios, los pedófilos fueron redefinidos como víctimas -como los homosexuales- de una legislación retrograda que también causaba opresión a los niños. La noción de protección infantil fue considerada como patriarcal y peligrosa para la integridad de los niños. En estos tiempos también surgieron los movimientos de libertad de los afros americanos, Martín Luther King, los movimiento LGBT y las marchas por el orgullo gay que junto a las protestas de Vietnam, movimiento hippie, Woodstock, se mostraron

como el cuestionamiento al viejo orden moralizante. De hecho, existen denuncias en Europa contra Foucault como las de la feminista Julie Bindel (2021) quien lo acusa de ser un violador de niños, un abolicionista de la edad de consentimiento y un apologista del abuso sexual infantil.

Igualmente, están los testimonios del académico, editor, ensayista y escritor francés Guy Sorman quien durante una visita de fin de semana a Foucault en Túnez a finales de la década de 1960 (Túnez fue la sede de la primera universidad donde Foucault fue docente académico -1966 a 1968-) observó que Foucault tenía relaciones sexuales por las noches en el cementerio local con niños prepúberes. Dice Sorman: “Tenían ocho, nueve, diez años, él les tiraba dinero y les decía: Nos vemos a las 10 de la noche en el lugar habitual... Hacía el amor allí, sobre las lápidas, con niños pequeños” (NOTA 2) Foucault firmó también una carta abierta a la Comisión para la Revisión del Código Penal francés que rige las relaciones entre adultos y menores, junto con otros 80 signatarios notables, incluida Simone De Beauvoir. También le preocupaba que debería haber una igualdad de las leyes de consentimiento entre homosexuales y heterosexuales. Bindel describe a Foucault como perteneciente a un grupo de “libertarios sexuales masculinos” para quienes, desde la década de 1960, “la apología del abuso infantil está muy extendida”, Foucault dijo que el sexo “entre adultos ingenuos y niños alertas” se trataba de “placeres bucólicos intrascendentes”.

Por otra parte, Shulamith Firestone, fundadora del Feminismo Radical, expuso abiertamente en su libro “La dialéctica del sexo” (1970) “...si el niño puede elegir relacionarse sexualmente con los adultos, incluso si él debe escoger su propia madre genética, no habría razones a priori para que ella rechace los avances sexuales, debido a que el tabú del incesto habría perdido su función... las relaciones con niños incluirían tanto sexo genital como el niño sea capaz de recibir -probablemente considerablemente más de lo que ahora creemos-, porque el sexo genital ya no sería el foco central de la relación, pues la falta de orgasmo no presentaría un problema grave. El tabú de las relaciones adulto/niño y homosexuales desaparecerían... “(Mora, cfr. Firestone, 2023). Firestone ya se antecedió al futuro deseado de estas corrientes: *La reproducción de la especie a través de uno de los sexos en beneficio de ambos, sería sustituida por la reproducción artificial (por lo menos cabría optar por ella): los niños nacerían para ambos sexos por igual o en independencia de ambos, según quiera mirarse; la dependencia del hijo con respecto a la madre (y viceversa) sería reemplazada por una dependencia mucho más reducida con respecto a un pequeño grupo de otros en general y cualquier inferioridad de vigor físico frente a los adultos estaría compensada culturalmente. La división del trabajo desaparecería mediante la eliminación total del mismo (cybernation). Se destruiría así la tiranía de la familia biológica...*” (Mora, cfr. Firestone, 2023)

Llarandi (2023) señala que Alfred Kinsey, entomólogo, considerado el padre de la sexología, “consiguió un gran avance en la sexualización del mundo occidental con la publicación de dos obras en 1948 y 1953 sobre el comportamiento sexual del hombre y la mujer respectivamente. La Fundación Rockefeller y la revista Playboy financiaron abundantemente su ascenso e influencia internacional para eliminar la visión antropológica cristiana. Se ha demostrado que Kinsey falsificó sus estadísticas, pero consiguió que los americanos creyesen que divorciarse, ver pornografía, disfrutar de tendencias homosexuales o la sexualización de los niños, eran comportamientos “normales”. Las tesis de Kinsey colocaron todas las identidades y orientaciones sexuales al mismo nivel moral, social y antropológico, y la sexualidad pasó a considerarse una opción individual realizada según la propia voluntad”

En 1947, Kinsey y su equipo de investigación constituyen el Instituto de Investigación Sexual y en 1981, pasó a llamarse Instituto Kinsey de Investigación Sexual en su honor, y hoy se lo conoce como el Instituto Kinsey de la Universidad de Indiana. <https://kinseyinstitute.org/index.php>

QUEER EN LA ACADEMIA: LA PROBLEMÁTICA DE LA DES-ORIENTACION O EL DESVIO DE LA HETERONORMATIVIDAD

Esta teoría ha sido promovida desde diferentes y reconocidas universidades, norteamericanas, europeas y se ha extendido a Latinoamérica. Por ejemplo, la Universidad de Indiana en EEUU, ya antes referida, tiene un campus amigable LGBTQ e incluye las frases “orientación sexual”, “identidad de género” e “identidad o expresión de género” en su declaración principal de no discriminación, y en su política de igualdad de oportunidades en el empleo y desarrollo de investigación y acopio de estas ideologías, además de una extensa biblioteca, que han sido en parte fuente de este ensayo. A los fines de mostrar la temática que nos ocupa en la academia, y en la voz de sus protagonistas, trayectorias y tesis, hemos seleccionado algunos exponentes de diferentes universidades y algunos libros referenciales.

SARA AHMED: FENOMENOLOGIA QUEER Y LA PROBLEMÁTICA DE LA DESORIENTACION

Sara Ahmed, escribe en su biografía que hasta finales de 2016 fue profesora de Estudios Culturales y Raciales en Goldsmiths, Universidad de Londres, y antes trabajó en Estudios de la Mujer en la Universidad de Lancaster pero renunció en protesta por la falta de solución al problema del acoso sexual. Ella define su trabajo enfocado hacia la interseccionalidad de los estudios feministas, queer y raciales, de cómo toman forma los cuerpos y los mundos y también de cómo se asegura y se cuestiona el poder en la vida cotidiana y en las culturas institucionales. También es conocida por sus trabajos en la teoría del afecto, feminismo lésbico, teoría crítica de la raza y estudios poscoloniales. Uno de sus libros, *La política cultural de la emoción* (2004) es considerado por esta corriente un texto fundamental de la teoría del afecto. Y vaya que las emociones son consideradas en esta ideología. Destacamos de una reseña de este libro que hace Mancini (2016) en la revista *Debate Femenino*, que Ahmed desde la dimensión política de la investigación, presenta en ese texto tres grandes desafíos: El primero al recordar que no solo lo personal es político, sino también lo emocional, porque las emociones son públicas y se organizan socialmente. El segundo dice, es que Ahmed demuestra con el análisis de textos y discursos, que las emociones pueden conducir a la política, a la identidad colectiva, a determinadas alianzas sociales, siendo un poder social que se manifiesta a través de los movimientos sociales, incluso para crear identidades nacionales. Argumenta que el poder moldea cuerpos y moldea emociones y en ese modelaje el poder, finalmente, acalla determinados cuerpos y da voz a otros. De ahí precisamente que las emociones sean una política cultural eficaz y eficiente para mantener el orden y, por ende, la reproducción social. Ahmed señala que la función social de emociones como la vergüenza, la culpa o el miedo es precisamente evitar el conflicto, acallar cuerpos y, finalmente, privatizar problemas que se hacen pasar por “psíquicos” cuando en realidad son claramente sociales y culturales. Finalmente, la tercera cuestión política destacada por Mancini es que resalta el uso público que se hace de las emociones para legitimar desigualdades sociales y para naturalizar o tratar como dadas cuestiones que son, en realidad, resultado de decisiones políticas.

Del libro de Ahmed, *Fenomenología Queer* (2019) el cual es reseñado por la Universidad de Indiana por el aporte que los estudios queer pueden darle a un uso productivo a la fenomenología, centrándose en el aspecto de “orientación”, “orientación sexual”. Ahmed argumenta que los cuerpos toman forma a medida que se mueven por el mundo, dirigiéndose hacia o alejándose de los objetos y de los demás. Estar “orientado” significa sentirse como en casa, saber dónde se encuentra o tener ciertos objetos al alcance porque las orientaciones afectan lo que está próximo al cuerpo o lo que se puede alcanzar. *Una fenomenología queer*, sostiene Ahmed, *revela cómo las relaciones sociales se organizan*

espacialmente, y cómo lo queer perturba y reordena estas relaciones al no seguir los caminos aceptados, y cómo una política de desorientación pone otros objetos al alcance de la mano, aquellos que, a primera vista, podrían parecer torcidos. **Ahmed (2006) propone así que una fenomenología queer** podría investigar no sólo cómo el concepto de orientación está informado por la fenomenología, **“sino que también le da orientación a la fenomenología misma.”** Ella aduce que *“la fenomenología hace que la orientación sea central en el argumento mismo de que la conciencia siempre está dirigida hacia objetos y, por tanto, siempre es mundana, situada y encarnada... donde la fenomenología puede ofrecer un recurso para los estudios queer ya que enfatiza la importancia de la experiencia vivida, la intencionalidad de la conciencia”*. Y no deja de sorprendernos esta idea de Ahmed: *La esperanza de cambiar de dirección es siempre que no sabemos a dónde nos pueden llevar algunos caminos: arriesgarse a desviarse del camino recto y angosto posibilita nuevos futuros, que pueden implicar extraviarse, perderse o incluso volverse queer.*

Ahmed recorre historias, hace paralelismos, extrapolaciones para darle un sentido y explicar desde lo fenomenológico la decisión de ser queer y este punto es crucial para entender el vínculo y la presencia impostergable de la socio educación, la socio formación y la formación de conciencia que nos ocupa en el camino educador:

Para cambiar la orientación sexual de una persona de heterosexual a lesbiana, por ejemplo, se requiere rehabilitar el propio cuerpo, dado que el cuerpo de uno ya no extiende el espacio o incluso la piel de lo social. Dado esto, el sexo de la elección del objeto no se refiere simplemente al objeto, incluso cuando el deseo se dirige hacia ese objeto: afecta lo que podemos hacer, a dónde podemos ir, cómo somos percibidos, etc. Estas diferencias en cómo uno dirige el deseo, así en como uno se enfrenta a los demás, pueden conmovernos y, por lo tanto, afectar incluso los patrones más profundamente arraigados de relación con los demás. Esto no quiere decir que cambiar la orientación sexual de uno signifique que trascendemos o rompemos con nuestras historias: quiere decir que un cambio en la orientación sexual no es soportable simplemente como una continuación de una línea, ya que tales orientaciones afectan otras cosas que los cuerpos hacen” (Ahmed, op cit, pag 563-564) “Una fenomenología queer implicaría una orientación hacia lo queer, una forma de habitar el mundo que brinda “apoyo” a aquellos cuyas vidas y amores los hacen parecer oblicuos, extraños y fuera de lugar. op cit pag 570.

DONNA HARAWAY: MAKE KIN NOT BABIES Y EL MANIFIESTO CYBORG

En 1991 ya Haraway advertía que la **TECNOCIENCIA Y LA TECNOPOLITICA** son ámbitos que se tienen que disputar y luchar desde el feminismo y sus aportaciones han sido decisivas para la Queer Theory y para ello presenta *el Cyborg como una metáfora sobre lo que nos estamos transformando* que a la vez le sirve de discurso político emancipador. Como feminista postmoderna, argumenta en contra del esencialismo y **cuestiona la posibilidad y el deseo de la objetividad como una meta de la investigación, así como la relación que se establece entre la persona que conoce y lo que se conoce, entre la persona que investiga y la que es investigada. Critica la utilización de la objetividad como medio patriarcal de control, el desapego emocional y la suposición de que hay un mundo social que puede ser observado de manera externa a la conciencia de las personas.** (Crespo, 2021).

Contextualizamos su acción académica: es profesora emérita estadounidense en los departamentos de Historia de la Conciencia y Estudios Feministas de la Universidad de California, también en el campo de los estudios de Ciencia y Tecnología y en la intersección de la Tecnología de la Información y la Teoría Feminista y el Ecofeminismo contemporáneo. Consideramos importante también resaltar su formación profesional: es especializada en zoología, filosofía e inglés en el Colorado College. Luego, estudió en París filosofía y teología evolutiva en la Fundación Teilhard de Chardin con una beca Fulbright. Por cierto, Chardin es considerado como uno de los primeros

transhumanistas, abogó a favor de la ingeniería genética, es decir de las biotecnología, el desarrollo de una sociedad global, el desarrollo de la inteligencia humana hasta llegar a la súper inteligencia, entre otros aspectos vinculados a esta ideología. Siguiendo con Haraway, completó su doctorado en biología en Yale en 1972 y escribió una disertación sobre el uso de metáforas en la configuración de experimentos en biología experimental titulada: *La búsqueda de relaciones organizativas: un paradigma organísmico en la biología del desarrollo del siglo XX*. Posteriormente, fue publicada con el título: *Cristales, tejidos y campos: metáforas del organicismo en la biología del desarrollo del siglo XX*.

Haraway ha enseñado Estudios de la Mujer e Historia de la Ciencia en la Universidad de Hawaii (1971-1974) y la Universidad Johns Hopkins (1974-1980). Es la primera profesora titular de Teoría Feminista en los Estados Unidos y sus obras han contribuido al estudio de las relaciones entre humanos y máquinas y entre humanos y animales. Su trabajo ha suscitado debates en primatología, filosofía y biología del desarrollo al igual que su compromiso y defensa con ideas específicas relacionadas con el feminismo, la tecnociencia, la conciencia política y otras cuestiones sociales por las que ha sido galardonada y muy estimulada desde la academia norteamericana: por su libro *Haraway Modest_Witness*, recibió el Premio Ludwik Fleck de la Sociedad de Estudios Sociales de la Ciencia en 1999. También recibió el premio Robert K. Merton de la Sección de Ciencia, Conocimiento y Tecnología en 1992 por su trabajo *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science* y en 2017, recibió la Medalla Wilbur Cross, uno de los más altos honores para ex alumnos de la Universidad de Yale. Le fue realizado un documental en 2017: *Donna Haraway: Story Telling for Earthly Survival*.

Haraway también está a favor de controlar el crecimiento de la población y para ello propone un nuevo modelo de familia, creando parientes en lugar de tener hijos y para ello argumenta que *“Hacer bebés es diferente a darles una buena infancia”*. Al respecto, Haraway creó un panel llamado *“Make Kin not Babies”* en 2015 con otras cinco pensadoras feministas cuyo énfasis se centra en la reducción de la población mundial considerando factores como el medio ambiente, la raza y la clase. Ella y Adele Clarke, publicaron más tarde el libro *Making Kin not Population: Reconceiving Generations*, abordando la creciente preocupación por el aumento de la población humana y sus consecuencias sobre nuestro medio ambiente.

De una entrevista realizada a Haraway destacamos algunas respuestas en la relación a sus propuestas para una nueva familia (Paulson,2019) (traducción propia):

....tengo un gran interés en ocuparme del cuidado de los humanos jóvenes. Por supuesto, la enseñanza es parte de eso, pero también soy parte de la familia extendida de un amigo muy cercano que adoptó a un niño de Guatemala hace más de 20 años. Mi marido ahora, y mi primer marido y su pareja hombre, se convirtieron en una familia, un grupo de parentesco. Compartimos suegros, hemos formado una familia sin que ninguno de nosotros haya tenido un hijo biológico, lo que no significa que esté en contra de los hijos biológicos, sino que realmente estoy a favor de construir hogares, familias y parientes de otra manera.

Creo que las personas LGBTQI de todos los sectores de la sociedad, así como muchos pueblos indígenas y comunidades afroamericanas, han sido las más innovadoras en Estados Unidos en términos de construir y mantener tipos de redes de parentesco realmente interesantes, a menudo contra grandes obstáculos. Hay muchas cuestiones muy prácticas, incluidas cuestiones financieras y de vivienda, y estoy interesada en cuestiones de derecho de herencia y adopción: diversas formas en que las personas pueden generar obligaciones financieras en las redes de amistad de los demás. **Estoy hablando de redefinir la familia** y siento que mi propia familia ha sido una pequeña parte de mi vida, incluidos mis parientes biogenéticamente relacionados. Y mi familia nunca ha sido sólo seres humanos. Ser cualquier tipo de animal significa estar dentro de mutualismos obligados con toda una gama de otras plantas, animales y microbios y vivir como un holobionte, no como un solo organismo o individuo. Es buena

ciencia. Y además vivo con animales de compañía de tipo doméstico. Soy de Colorado, por lo que soy muy consciente de que crecí como una joven blanca en territorio de conquista en tierras confiscadas a los comanches, arapaho y otras tribus nativas americanas, así como en tierras confiscadas a los españoles, quienes a su vez tenían múltiples capas de conquista.”

En 1985, Haraway escribió un ensayo titulado *“Manifiesto para los cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista en la década de 1980”*. Este ensayo trata sobre la adaptación rechazada a los límites entre humano y máquina o humano y animal y se enseña en clases de pregrado en innumerables universidades y ha sido reimpresso o traducido en numerosas antologías en América del Norte, Japón y Europa y fue estudiado en nuestro seminario para conocer su alcance e impacto a través del texto *Ontología Cyborg*, de Teresa Aguilar (2008), que hace innumerables referencias y explicaciones al Manifiesto de Haraway como la superación de un estado evolutivo antropocéntrico. Porque aduce que un cyborg es una criatura de la realidad social y también de la ciencia ficción, y es una ontología del cuerpo objeto, una superación efectiva de la dicotomía sujeto objeto. Aguilar refiriéndose a este libro de Haraway dice que sintetiza feminismo, tecnología y neomarxismo. Con el cyborg se inaugura la época del transhumanismo y post humanismo.

En 1988 Haraway realizó una tesis titulada *“El conocimiento situado: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”*. En esta tesis se centra en exponer el mito de la objetividad científica y acuña el término “conocimiento situado” como una crítica a la epistemología feminista. El conocimiento situado insta a hablar de los objetos de estudio expresando el lugar desde el cual se parte, ya que, independientemente del tipo de método empleado, ningún conocimiento está desligado de su contexto ni de la subjetividad de quién lo emite, por ello propone que el investigador sea explícito en su posicionamiento político porque el conocimiento siempre será parcial y situado y de la articulación de todas las miradas y perspectivas se podrá acceder con más profundidad a la realidad.

En el 2004 escribió *“The Haraway Reader”* una especie de introducción a sus pensamientos que incluye una colección de trabajos anteriores: *“Un manifiesto para los cyborgs”* y *“Cyborgs to Companion Species: Reconfiguring Kinship in Technoscience”*.

Haraway también insta a que las mujeres deben volverse más competentes tecnológicamente, más capaces de interactuar con la “informática de la dominación” y desafiar estos sistemas, y dice que *tendrían que ser inteligentes y usuarios políticamente conscientes de estos sistemas tecnológicos*.

A partir de sus inducciones comenzó a desarrollarse el ciberfeminismo que resalta que el cyborg no tiene género, además, no le importa el género. Busca una igualdad radical entre hombres y mujeres e incluso la superación del dualismo macho y hembra, y desvincula la biología y sus diferencias basadas en el género, argumenta que no hay nada acerca de ser hembra que una naturalmente a las mujeres. Un cyborg, no requiere una identidad estable y esencialista, argumenta Haraway, y las mujeres deberían considerar crear coaliciones basadas en «afinidad» en vez de identidad, y sugiere a las mujeres de color como una categoría posible de política de afinidades. El «mundo cyborg» ideal de Haraway consiste en gente viviendo junta, sin miedo de su nexos comunal con los animales y las máquinas.

JUDITH BUTLER

Judith Butler, filósofa materialista y post estructuralista, teórica fundacional queer ha influenciado la academia con trabajos sobre el feminismo, la filosofía política, y la teoría literaria siendo más conocida por desarrollar la teoría de la performatividad de género. Es egresada de la Universidad de Yale y actualmente profesora en la Universidad de Berkeley en filosofía, literatura y es co

directora del programa de teoría crítica . También es profesora de filosofía en la European Graduate School en Suiza. Sostiene que el género es performativo, lo que implica la realización simultánea por el hablante de la acción evocada, es decir, según ella, que se va construyendo en la práctica, como efecto de la repetición, su actuación repetida implica la consolidación de ser hombre, mujer o variable como expresa esta ideología . Butler afirma que *“lo performativo es algo que hace que llegue a existir, o un acto que tiene consecuencias reales, es un cambio de realidad y la mejor manera de romper con el binario “masculino-femenino” —fuente de opresión— es la acción transgresiva (cfr Syles y Delgado,2014).* Consideramos que desde el punto de vista ético, la honestidad del ser como interioridad y expresión, que provee al ser humano de paz y tranquilidad interior es sujeta por esa actuación que se superpone, al conformarse en la materialización de la actuación, de lo que se quiere ser o no ser, como sujeto maleable, sin solidez, consumible, desechable, vulnerable y quizás como objeto de consumo, utilizable.

Para Butler el género es fluido y múltiple, y eso permite a hombres y mujeres actuar libremente en un registro de identidad sexual variable, como heterosexuales, homosexuales, transexuales, pansexuales, bisexuales y travestis, entre otros. Así, solo desde la parodia o imitación burlesca de la relación de poder existente, que para ellos es la masculina y heterosexual, será posible construir nuevas ficciones -imaginaciones, sucesos fingidos- susceptibles de apartarse de la sociedad “heteronormativa” . (Syles y Delgado,2014). Por ello Caballero (2016) afirma que la diferenciación sexual ha venido soportando una progresiva erosión jurídica y sociocultural que culmina en EL TRANSHUMANISMO Y/ O POSTHUMANISMO que considera que la vida humana no es algo excepcional, sino que puede manipularse tanto en la línea de emanciparse cada vez más del cuerpo (de lo biológico, de su naturaleza), como en la de ir construyendo híbridos entre el organismo y las máquinas (Caballero op cit cfr Cortina y Serra, 2016).

Su trabajo, ha sido muy bien promocionado y traducido a 27 lenguas, y se auto revela más conocida por sus libros: *“ Gender trouble”- feminism by the subversion of identity” (El Género en Disputa El feminismo y la subversión de la identidad, 1990)(NOTA 3) y “Bodies the Matter,2022” (Cuerpos que importan, Sobre los límites discursivos del “sexo”).* Destacamos el texto promocional de mercadeo del mismo: *ella examina cómo el poder de la hegemonía heterosexual forma la “materia” de los cuerpos, el sexo y el género, poder que opera para restringir el sexo desde el principio, delimitando lo que se considera un sexo viable. Aclara la noción de “performatividad” introducida en Gender Trouble , a través de atrevidas lecturas de Platón, Irigaray, Lacan y Freud.*

Butler afirma que el sexo es una categoría que se asigna a los bebés y que tiene importancia en el mundo médico y legal, mientras que el género es una mezcla de normas culturales, formaciones históricas, influencia familiar, realidades psíquicas, anhelos y le otorga un carácter biopolítico: *y tenemos voz y voto en eso...el ataque al género es también un ataque a la democracia. Tenemos el poder y la libertad de crear vidas más habitables para nosotros mismos donde los cuerpos puedan tener más libertad para respirar, moverse y amar sin discriminación y miedo a la violencia.... Todo el mundo tiene diversas suposiciones sobre lo que debería ser el género....* Se opone a considerar la maternidad como la esencia de lo femenino y coincide con Simone de Beauvoir que no se nace mujer, que se llega a serlo , que el cuerpo no es un hecho, que hay un sexo que te asignan .

Butler al igual que Ahmed argumenta desde la Fenomenología , que lo que se llama identidad de género es un logro performativo impulsado por la sanción social y el tabú y que es en ese logro o carácter donde reside la posibilidad de impugnar su estatus cosificado (Buttler, 1988) Afirma que *los actos mediante los cuales se constituye el género tienen similitudes con los actos performativos dentro de contextos teatrales* y que su tarea, entonces es , *examinar de qué manera el género se construye a través*

de actos corporales específicos y qué posibilidades existen para la transformación cultural del género a través de tales actos.

Llarandi (op cit) se refiere a Butler como una activista política del movimiento lesbiano y gay, que trasladó su deseo sexual al plano filosófico, lo “objetivó”, y convirtió la querencia personal en categoría política. Lo hizo en términos de una cierta sofisticación (era bastante mala filósofa y bastante mala escritora), y sin ningún fundamento empírico, pero el fuerte apoyo de académicas feministas y su alineamiento en el progresismo estadounidense, la proyectó, y blindó a la crítica. ...El objetivo es la destrucción del orden heteronormativo. Pero la estrategia performativa no solo afecta al sexo, afecta al género también y por tanto supone la supresión de todas diferencias. El modelo queer es el dragqueen.

FEDERICO BIETTI

Sociólogo y profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires propone recuperar la genealogía política del concepto queer: *Es un tema complejo porque no es fácil encontrar palabras que describan los fenómenos que dependen tan profundamente de la experiencia privada, que se desatan en la vida más íntima, como es el sentimiento de extrañamiento respecto una ley que no nos incluye, al tiempo que nos margina de los espacios de socialización legítimos y nos redefine como alteridad negativa.* (Bietti, 2013). En el artículo que revisamos de este autor, introduce el estudio de las sexualidades no hegemónicas desarrollada e iniciada por Ahmed, desde la experiencia propia, así como el sentimiento de desorientación respecto a la heterosexualidad normativa, que explora las posibilidades de pensar las nuevas alternativas que el desvío de la heteronormatividad abre al sufrimiento simplemente por sentir diferente y afirma: *Porque la experiencia en el tercer mundo tiene sus particularidades, por la herencia colonial de nuestros pueblos, por nuestra occidentalización a la fuerza, por la imposición del lenguaje de la conquista, por nuestras culturas híbridas y el peregrinar migrante de nuestros movimientos LGTTBIQ, en el seno de una cultura en extremo machista, androcéntrica y heterosexista para entrar en diálogo -y por qué no en polémica- con los estudios queer, con la teoría feminista, incluso con los estudios de marginalidad, raza y género La incomodidad es un sentimiento de desorientación, sentirse fuera de sitio, desubicado, que no somos de este tiempo y este lugar, que no podemos descomponernos entre los presentes. Queer, es el sentimiento de extrañeza, de lejanía en la presencia. No podemos habitar esos espacios, no somos admitidos en igual medida que los cuerpos que en ellos se pierden y se funden. Pero no sólo nos cercan el perímetro, sino las posibilidades de intercambiar con los demás dentro del espacio social. Marcados, individualizados, estigmatizados, errores del deseo, fracasos de la norma...*

FRANCISCO HERNANDEZ GALVAN

Maestro en Antropología Social por la Universidad de Puebla, Lic. en Psicología y profesor de la Universidad de Michoacan, es Miembro de la Red Latinoamericana de Estudios Interdisciplinarios de Género (CIEG-Universidad de Yale-UNAM). Sus líneas de investigación se ensamblan en los estudios contemporáneos del afecto, los estudios culturales y los estudios de género. Este académico escribe en primera persona femenina, siendo su figura física masculina, con barba:

A muchas de nosotras nos ha seducido tenazmente las propuestas conceptuales de Sara Ahmed por su intensa imaginería feminista y queer, así como su firme intención de cruzar algunas líneas disciplinarias y mostrarnos lo que ocurre cuando se bifurcan los análisis culturales mediante una escritura insoslayable (Hernández, 2021).

Del libro referido de Ahmed, destacamos el siguiente análisis de Hernández Galván (op cit):

Por lo que preguntaríamos como Ahmed: ¿qué significa estar orientado?, ¿orientado hacia qué? Si “estar orientado también supone dirigirse hacia ciertos objetos, aquellos que nos ayudan a encontrar nuestro camino” (cfr Ahmed, 2019, p. 11), los caminos que tomamos y de los cuales tratamos de tener consciencia muchas veces son recorridos ligeramente trazados que “decidimos” tomar “a partir de la historia de esas respuestas, que se acumulan como impresiones en la piel, los cuerpos no vienen en espacios que son exteriores a ellos: más bien los cuerpos les dan forma al vivir en ellos, y cobran su forma al habitarlos”. (cfr Ahmed, 2019, p. 22) Es por eso que entenderíamos que la fenomenología puede ser un recurso interesante para los estudios queer en el sentido que intenta poner en su horizonte de comprensión la “experiencia vivida” en la construcción de la consciencia y los mundos que habitamos.

Hernández (2022) compagina con Ahmed *“debemos evitar toda literalidad, lo que significa adoptar una posición activamente incrédula en lo que concierne a la necesidad del alineamiento de la felicidad con el bien, e incluso a la transparencia moral del propio bien”* (cfr Ahmed, 2019a, p. 194).

YUVAL NOAH HARARI

Profesor de la Universidad hebrea de Jerusalén, doctor en Historia por la Universidad de Oxford, especializado en Historia Medieval y Militar. Lo promocionan las grandes plataformas tecnológicas, los grandes foros intelectuales, organismos multinacionales como el FMI y el Foro Económico Mundial de Davos y cuenta entre sus admiradores a Barack Obama, Bill Gates y Mark Zuckerberg . Su esposo es su representante comercial y manager de la empresa que tienen juntos. Promueven abiertamente el movimiento transhumanista y sus objetivos sociales.

Luckács , académico con estudios superiores en varias universidades y profesor universitario se considera la némesis de Harari y señala que este afirma que todos los sistemas de cooperación humana se basan en la ficción: la cultura, los dioses, las naciones, el dinero o los derechos, todo lo que da sentido a la vida asociada es una gran mentira. No existe Dios ni nación ni leyes. Habla del reemplazo del cristianismo por el dataísmo, la religión en que los datos van a ser los objetos de adoración, el cristianismo es para él una barrera de contención. **Según el enfoque transhumanista, el ser humano puede ser cualquier cosa, es arcilla que se puede moldear mediante tecnología a voluntad y a imagen y semejanza de Dios, o a imagen y semejanza de tu propia percepción.** Luckács (2024)

Observamos en Harari que su estrategia narrativa dataísta a veces fustiga la big pharma, la big data, los algoritmos, y en otros momentos los defiende y los promueve, pero siempre sembrando miedo y temor al porvenir, a lo incierto del porvenir y a lo que él denomina será el hombre inservible, el que no puede aportar nada a la sociedad en lo económico, por la obsolescencia de sus trabajos y su sustitución por las máquinas y computadoras y ejemplifica que así sucederá con el trabajo agrícola . **Esto es lo que él llama el transhumanismo, es decir, una consecuencia de la evolución que deconstruye a la raza humana, una mutación que tendremos como especie con el concurso de la biotecnología, la inteligencia artificial y la nanotecnología.**

En una conferencia dedicada a jóvenes en Inglaterra en la Universidad de Oxford sobre el Futuro de la Educación realizada con una narrativa bien persuasiva y bien captada por la cámara en la audiencia, (Harari, 2019) les declaró: *“los seres humanos serán hackeables, significa que se crearan algoritmos que serán capaces de entenderte mejor de lo que se entienden a Uds. mismos, podrán predecir tus elecciones, manipular tus deseos y tomar las decisiones en tu nombre, te conocerán un poquito más de lo que te conoces a ti mismo y eso es posible porque la mayoría de la gente no se conoce del todo a sí mismos, mi propia experiencia lo dice, fue a los 21 años que me di cuenta que era gay y durante muchos años me lo negué a*

mí mismo y muchos hombres pueden ser adolescentes de la misma manera que yo, imagínense un algoritmo que puede decir en qué espectro está un adolescente de ser gay, una manera de saberlo es siguiendo el rastro del movimiento de tus ojos..., y la computadora lo puede hacer, y también tus elecciones servirán para definir patrones de consumo, y ese informe valdrá millones”

Harari considera que los objetivos más importantes para la Educación del siglo XXI se desarrollarán en la inteligencia emocional y el equilibrio mental, porque se necesitara mucho equilibrio y resistencia mental para reinventarse, para vivir en un mundo agitado y mantenerse por delante de los algoritmos. El significado del trabajo cambiará, el criar hijos puede ser considerado un trabajo que requiere compensación monetaria y si antes la lucha era porque el trabajador se sentía explotado pero era necesitado, ahora luchará para ser necesitado, ya no será indispensable.

La deconstrucción de lo humano de esta ideología progresista, pasa como dice Luckács op cit , por el sexo y la reproducción, y por allí pasa todo lo que tiene que ver con criterios de diversidad, de igualdad, de inclusión y *De ahí las políticas de cuotas de género, agendas trans, aborto, agenda LGBTQ+, ideología de género...El progresismo en esa variante pasa al olvido después de la Segunda Guerra Mundial, hasta 1998, cuando se retoma y se fusiona con lo que se plantea en el libro de Anthony Giddens -La tercera vía-: Se trata de un movimiento neoliberal que aúna el funcionamiento de los mercados y la preocupación social de las izquierdas. Esta tercera vía, o «centro radical», debe estar poblado por tecnócratas, es decir, planificadores que rigen los destinos de las sociedades a través de los organismos multilaterales. Ahí se plantea la agenda del medio ambiente, la agenda LGBT, el feminismo. Constituye el nacimiento del progresismo como se conoce ahora.*

PAUL CRAIG ROBERTS

Craig es un académico, columnista, político, que ha sido secretario del Tesoro en EEUU en la época de Reagan. Craig alerta sobre el colapso de la civilización occidental y su reemplazo por el “satanismo woke” y para ello resalta los análisis realizados por **Stephen Karganovic** para señalar las estrategias de concientización de estas ideologías que claramente muestran su accionar político y socio cultural. (Craig,2024). Valga decir que Woke es un término que se originó dentro de los afroamericanos en el 2010, que significa estar alerta a los prejuicios, inequidad y a la discriminación racial, y posteriormente lo asumió para sí el LGBT. A continuación, resaltamos algunos de estos análisis vinculados con la presente temática:

1. El gobierno canadiense ha ordenado la instalación de dispensadores de tampones en los baños porque está prescrito dogmáticamente que los hombres menstrúan y, además, pueden dar a luz. Las personas que se creen algo que no son y afirman que su autopercepción subjetiva prevalece sobre la realidad, tienen poder político para anular la observación empírica y las conclusiones a las que llegan los científicos que realizan investigaciones precisas y verificables.
2. En cuanto a la semántica acota: La Iglesia Metodista de Gran Bretaña ha ido un paso más allá, al etiquetar los términos “marido” y “esposa” como ofensivos, Inspirados por la inclusividad, la justificación técnica para esta desviación de la normalidad es “evitar hacer suposiciones” que no son “la realidad para muchas personas”. “Madre” y “padre”, expresiones que aluden a los roles manifiestamente diferentes de los padres en el proceso de concepción y crianza de la descendencia, en el universo controlado por la concienciación han sido reemplazadas a la fuerza por las designaciones “padre n° 1” y “padre n° 2”. (esto último nos recuerda lo que dijo Firestone que el niño podría escoger su madre “genética”)
3. El vanguardista estado de California ha aprobado una ley que entrará en vigor este año, la AB 1084, que obliga a las grandes tiendas minoristas a incluir secciones de juguetes de género neutro o a enfrentarse a multas y otros castigos. La nueva ley impondrá una carga

indebida adicional a los minoristas y tendrá el previsible impacto económico de aumentar el precio de los juguetes en general para las familias normales y sus hijos.

4. En Gran Bretaña, Isabel Vaughan Spruce, directora de la Marcha por la Vida en el Reino Unido, ha sido citada por la policía tres veces y llevada a los tribunales por rezar en silencio frente a clínicas de abortos. Los lectores deben tener en cuenta que sus arrestos no fueron provocados por palabras o conductas, sino por una actividad "objetable" que era puramente mental.
5. Al regresar a la vanguardista California, el galardonado maestro de quinto grado de Glendale, Ray Shelton, fue suspendido por negarse a permitir que los estudiantes varones que se "identifican" como niñas se desnudaran frente a las alumnas en el vestuario de las niñas. Por oponerse a la agenda transgénero en su escuela, Shelton perdió su trabajo.

REAL ACADEMIA EUROPEA DE DOCTORES-BARCELONA

Por último y como corolario invitamos al lector a revisar los aportes de los panelistas convocados por la Real Academia Europea de Doctores-Barcelona en noviembre del 2023 los cuales alertaron acerca del impacto socio educativo y legislativo reportando cifras y leyes, que tiene a la fecha los idearios «woke» y «queer», que abarcan los campos políticos y legislativos de la última década en el mundo occidental, en la sesión «Biología y cultura en los movimientos 'queer' y 'woke'». De ellos resaltamos algunas:

La condición biológica, el sexo, responde al dimorfismo sexual que se da en todos los seres humanos como en todos los mamíferos y que no depende de actitudes, deseos, intenciones sino de la propia naturaleza ...Es innegable que sobre la base biológica sexo se proyectan y despliegan un conjunto de características socioculturales, género, que varían con el tiempo. Sustituir radicalmente el concepto de sexo por el de género es negar el conjunto de peculiaridades bioquímicas, fisiológicas y orgánicas que dividen a cualquier especie entre machos y hembras. Desde el modelo biopsicosocial el sexo es diferente del género, el sexo es innato y viene determinado biológicamente y el género es determinado psicosocioculturalmente.

Francesc Torralba, remarcó la importancia de la vertiente médico-quirúrgica para la resolución de los casos en el cambio de sexo al ser amparados estos por la ley. Hecho relevante de toma de consciencia al que se suma la incoherencia entre el código ético médico y la legislación vigente.

Silvia Carrasco: «Estamos asistiendo a una penetración ideológica en toda regla, también a través de los medios de comunicación que pretenden instalar una nueva verdad contraria a la ciencia, a la razón y los derechos de las mujeres y de la infancia. Sostienen y transmiten en la escuela que el sexo se puede cambiar y escoger, que se puede nacer en un cuerpo equivocado, y que es un sentimiento definido por los más rancios estereotipos de género asociados tradicionalmente a ser mujer o a ser hombre», argumentó. La experta señaló que tras diversos estudios la «infancia trans» no existe, pero se está fabricando a gran escala: cada vez se atiende a más menores y a más niñas y mujeres jóvenes. Solo entre 2016 y 2021 creció un 5.700% el grupo de niñas 10 y 14 años de edad, sin que nadie se inmute, recetando hormonas en la primera visita, mientras en Suecia, Finlandia y el Reino Unido están dando marcha atrás»

Neri Daurella consideró que si la teoría «queer» fuera un mero ejercicio intelectual en universidades norteamericanas, donde las consecuencias se limitarán a la cancelación de contratos de profesores discrepantes, no cabría preocupación. «Pero en el mundo globalizado actual lo que pasa en California repercute en nuestro entorno en tiempo récord.... Aquí, esta ideología posmoderna, caracterizada por un amplio subjetivismo o relativismo, radicalmente escéptica sobre el conocimiento científico (por ejemplo, el que considera que el sexo es una realidad biológica y el género

un constructo sociocultural) está afectando a ámbitos tan influyentes en nuestra sociedad como son las leyes estatales y autonómicas, los protocolos de atención a la salud de niños y adolescentes, y la confusión de padres y madres sobre su función parental, llegando a imponerles una neolengua a la hora de referirse a sus propios hijos».

CARLOS LLARANDI

El Profesor e Investigador Llarandi (op cit) advierte que la Ideología de Género es una propuesta cultural y política, es una bioideología promovida por el neocapitalismo transnacional desde sus centros de poder (empresas transnacionales, organismos internacionales y supranacionales) para romper las estructuras solidarias más íntimas del ser humano como son la sexualidad, el matrimonio y la familia y con ello facilitar su dominación y explotación. *“ Ha conseguido desestabilizar la sexualidad humana hasta tal grado que estamos asistiendo a una auténtica pandemia de trastornos psíquicos y emocionales de diferente intensidad que están afectando fundamentalmente a los más vulnerables: niños y adolescentes. Por ejemplo, la disforia de género en el Reino Unido se ha disparado entre las chicas en más de un 4.500% y en un 1100% entre los chicos”*

“Es una libertad de “empoderamiento” individualista y no una libertad orientada hacia la solidaridad y el Bien Común de la sociedad. Por tanto, una libertad alienada y autodestructiva que se expresa perfectamente con el denominado “derecho a decidir” que justifica todo tipo de egoísmos, desde el nacionalismo insolidario al aborto”

LIBROS

De la Biblioteca de la Universidad de Indiana (NOTA 4) obtuvimos la siguiente información acerca de la genealogía del término “teoría queer” emanada de algunos autores y sus textos: *“El uso informal del término “teoría queer” comenzó en la década de 1990 con académicos como Gloria Anzaldúa, quienes se inspiraron en la obra de Michel Foucault de 1976, La historia de la sexualidad, que postulaba que la identidad no es innata y es una construcción social. En 1984, Gayle Rubin publicó un influyente ensayo “Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality”, que cuestionaba el sistema de valores que las sociedades atribuyen a la sexualidad y las prácticas sexuales. En 1990, Eve Kosofsky Sedgwick publicó Epistemology of the Closet, en el que define “una red abierta de posibilidades, lapsos, solapamientos, ausencias y excesos de significado cuando los elementos que constituyen el género o la sexualidad no son (o no pueden ser) forzados a un significado monolítico”*

También seleccionamos desde esa fuente dos textos y con sus respectivas sinopsis los cuales destacan y promueven la ideología:

The Routledge Queer Studies Reader by Donald E. Hall (Editor); Annamarie Jagose (Editor): *El libro rastrea el surgimiento y desarrollo de los estudios queer como un campo académico, presentando ensayos críticos clave junto con críticas más recientes que exploran nuevas direcciones. La colección está editada por destacados académicos en el campo y presenta: notas introductorias individuales que sitúan cada obra dentro de sus contextos histórico, disciplinario y teórico, ensayos agrupados por áreas temáticas clave, que incluyen genealogías, sexo, temporalidades, parentesco, afecto, cuerpos y fronteras escritos por figuras como Eve Kosofsky Sedgwick, Judith Butler, David M. Halperin, José Esteban Muñoz, Elizabeth Grosz, David Eng, Judith Halberstam y Sara Ahmed.*

Feminist and Queer Theory: An Intersectional and Transnational Reader by L. Ayu Saraswati; Barbara L. Shaw: *Teoría feminista y queer: un lectura interseccional y transnacional que refleja este*

campo en vibrante expansión y satisface la necesidad urgente de cursos teóricos y al hacerlo, transforma y remodela los límites de los campos. El libro invita a los estudiantes a pensar críticamente sobre las limitaciones de entender la teoría feminista como separada, pero tangencialmente relacionada, con la teoría queer y los lleva más allá del transnacionalismo como "aditivo" a las perspectivas interseccionales centradas en Estados Unidos.

Del foro realizado por la Real Academia de Doctores de Barcelona antes mencionado, destacamos un texto escrito por una de las panelistas, la Dra Silvia Carrasco, que escribe junto a otras investigadoras para informarnos más profundamente sobre el negativo impacto de esta ideología en el campo educativo: *"La coeducación secuestrada. Crítica feminista a la penetración de las ideas transgeneristas en la educación"*, del cual tomamos algunas ideas de las sinopsis consultadas:

Como docentes han visto y vivido cómo en escuelas e institutos se están reduciendo, cuando no desapareciendo, iniciativas y acciones encaminadas a educar por la igualdad entre mujeres y hombres y se están sustituyendo por la difusión de ideas transgeneristas y queer. Las charlas, materiales y acciones que han suplantado la coeducación - que es la educación conjunta de ambos sexos y en principios de igualdad, solidaridad y respeto entre ellos - promueven entre el alumnado, profesorado y familias ideas acientíficas y esencialistas como que el sexo no lo determina la biología sino unos sentimientos basados en estereotipos sexistas, o que se puede nacer en un cuerpo equivocado que es posible modificar para adaptarlo a una identidad sentida.

Observamos cómo, con la responsabilidad de las instituciones educativas que han aprobado normativas basadas en estas ideas, se está encaminando a niñas, niños y adolescentes a creer que pueden transformar sus cuerpos a través de dañinos fármacos e irreversibles cirugías para acomodarlos a su identidad. Al profesorado no se le permite coeducar, esto es, educar al alumnado en/ para la igualdad entre mujeres y hombres, puesto que se considera que los roles sexuales y los estereotipos de masculinidad y feminidad son innatos. Al profesorado tampoco se le permite ayudar a que las niñas y niños acepten su cuerpo sano sin disociarse de éste, de manera que puedan vivir libres de los estrictos roles de lo masculino y lo femenino que marca la sociedad patriarcal. Se nos impide educar en el respeto hacia las diferentes formas de expresión, de ideas y de creencias sin abandonar el rigor en la transmisión del conocimiento, basado en la ciencia, la evidencia, los datos contrastados y el pensamiento lógico y racional, y alejándonos de los dogmas, que no deberían tener cabida en los centros educativos.

... Trabajamos para denunciar lo que para nosotras es una agresión a la infancia y a la adolescencia, a la educación científica y laica, a la libertad de expresión y de pensamiento y, sobre todo, un retroceso sexista con nefastas consecuencias para todas las niñas y mujeres, ya que se está produciendo un asalto a las leyes y a las acciones educativas que prescriben erradicar el género que subordina a la mujer. No es únicamente la suplantación de la coeducación lo que denunciamos, sino también un serio ataque a la propia democracia y a la libertad de las personas.

La obra documenta no pocos casos de menores, casi siempre niñas, que tras estos talleres han manifestado que se sienten del otro sexo y que desean iniciar su transición, para lo que empiezan solicitando que su escuela o instituto las traten con nombre y pronombres masculinos y suelen acabar con cambios mayores, incluido un tratamiento hormonal y, andando el tiempo, con una cirugía de la mal llamada reasignación de sexo.

Al profesorado se le anima a iniciar el protocolo de afirmación del alumnado trans, reafirmando su nueva identidad y haciéndola efectiva, llamando a la persona menor por el nombre elegido y los pronombres concordantes así como permitiéndole utilizar los aseos y vestuarios del sexo sentido y ser tratado en función del mismo a todos los efectos. No menos llamativo es, como también

documenta el libro, que estas asociaciones aconsejen al profesorado iniciar todas estas acciones sin informar a los padres de la persona menor si esta se muestra reacia, pues aseguran, probablemente sus reticencias se deban a que su entorno familiar es hostil y hacerlos conocedores de la identidad del menor supondría una amenaza para su integridad. En una palabra, estas asociaciones presionan a los docentes para que oculten a las familias información determinante sobre sus propias criaturas.

El modo de hacerlo es presionando e instalando la creencia de que toda persona del entorno educativo y familiar del niño o niña que no respete su identidad trans, o simplemente cuestione o se pregunte a qué se debe ese cambio tan repentino, pone en peligro al menor, hasta el punto de que estas asociaciones transactivistas atemorizan con la posibilidad de que el menor se acabe suicidando si no es creído o simplemente si se le invita a reflexionar si acaso su disforia de género no tiene otras causas como, por ejemplo, la resistencia a aceptar su propia homosexualidad u otro tipo de complejos con el propio cuerpo totalmente normales en la etapa de la pubertad y la adolescencia, que suelen ser pasajeros. (De hecho, más del 87% de menores que se autoidentifican trans, son personas que, poco tiempo después, conforme avanza su proceso madurativo, no presentan ya disforia de género pese a no haber efectuado, y a veces ni siquiera iniciado, un proceso de transición).

El libro, en definitiva, invita a reflexionar por qué hay un aumento exacerbado de supuestos menores trans, que nunca han manifestado disforia de género y ésta aparece de manera súbita (lo que se conoce como disforia de género de inicio rápido). No es casualidad, advierten sus autoras, que esto ocurra al tiempo que proliferan talleres y contenidos en todas las redes sociales –donde los/as adolescentes pasan varias horas al día– animando a que los menores se declaren trans y hagan de dicha identidad el centro y motor de sus vidas. No parece casual que casi todos los menores que se autoidentifican como personas trans hayan entrado en contacto, previamente, con estos talleres o con el contenido transactivistas de estas asociaciones en sus colegios y redes sociales, así como con no pocos influencers que tienen millones de seguidores en todo el mundo, la mayoría adolescentes, y hacen de su transgenerismo el centro de su contenido.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Brevemente hemos planteado en estas líneas como esta ideología ha penetrado la academia, y ha sido galardonada, promocionada, difundida y promovida por la misma, también por las artes y la conectividad virtual, en la que se plantean los opositores no solo como retrógrados, sino antidemocráticos, dictatoriales, inhumanos y no inclusivos. Es propuesta internacionalmente y sustentada como materia de educación y de formación ciudadana, y busca afianzarse a nivel legal y constitucional en el mundo entero. De esta manera el reto y el llamado para países como el nuestro y nuestras instituciones legislativas y educativas es alertarnos para proteger las bases y finalidad de la Educación, su contenido y accionar axiológico y teleológico, y por supuesto la orientación, promoción y amparo de la familia nuclear. Estamos llamados a plantearnos la sociedad que queremos para el bien y la protección de la infancia y la adolescencia y en consecuencia el marco de la investigación y promoción académica, lo que es prioritario para los fines educativos y socio formativos, enmarcados en el orden que rige nuestra Constitución y marco legal para tal fin.

El tema de la inclusión social y de género que es manejado por los protagonistas y promotores de estas ideologías debe analizarse en el mapa mundial e histórico desde la perspectiva de la descolonización del poder y de lo educativo. Esto quizás nos permita revelar los sesgos reales de sus fundamentos. La teoría Queer fortalece la estrategia de conectar la llamada revolución sexual (anticapitalista) con las problemáticas de minorías marginadas ocultando las verdaderas y objetivas causas de la dominación política y económica del capitalismo. Como dice Llerandi: *Jamás el neoliberal-*

alismo podría haber soñado con un aliado tan eficaz. Esta es la auténtica razón de que el neocapitalismo global potencie, promocióne, financie masivamente todo lo que favorezca el generismo y persiga y ataque todo aquello que verdaderamente se opone a la primacía del capital. Así vemos como las grandes corporaciones financieras y tecnológicas financian sistemáticamente cualquier iniciativa que promueva la Ideología de Género incluido el aborto, al tiempo que impiden la sindicación de sus trabajadores en defensa de la dignidad del trabajo. Un ejemplo es que los teóricos queer defienden la inclusión social de minusválidos y lisiados. Nos preguntamos si esa defensa y protección en esos países hegemónicos responde al efecto de la gran cantidad de lisiados mercenarios y mercenarios por la incursión en guerras en las que continuamente asedian a miles de países, e incluye en su accionar a las víctimas lisiadas en los países destinos de sus guerras en el que por cierto se cuentan civiles hombres, mujeres, jóvenes, niños, ancianos, siendo la causa las guerras y la industria armamentista. Igualmente, incluyen a aquellos que son afectados en sus territorios por otras enfermedades sociales que devienen de ese modelo civilizatorio, o modelo barbarie como lo son la ausencia de familias y afectos, drogadicción, alcoholismo, el racismo, carencia y alteración de valores espirituales y religiosos, y la exacerbación del individualismo, consumismo y materialismo.

Es en una ideología que pretende ser hegemónica, que niega las normas naturales y divinamente ordenadas de unión entre hombres y mujeres, borrando las diferencias sexuales en favor de una androginia utópica, ideológica, antirreligiosa y anticientífica. Para ellos la autopercepción de uno mismo -como argumenta la fenomenología queer- es lo que determina la fluidez y performatividad de la identidad de género que no es binaria. En esta cultura posmoderna contemporánea que pretenden imponer en su extensa promoción académica, mediática y social, las nociones de “carácter moral”, y en particular cualquier consideración de “virtud”, se consideran anticuadas, pasadas de moda e innecesarias para el cultivo de la auténtica individualidad. En este sentido, la forma en que una persona se comporta sexualmente no tiene relación con su carácter moral siempre que los actos sean consensuales.

Proponen una identidad borrosa o una falta de identidad, aunque estén creando una nueva identidad. Tal es el caso del hijo del expresidente argentino Alberto Fernández, quien obtuvo su identidad no binaria argentina ante el registro civil ,casi un mes después que su padre incluyó por decreto la categoría X en los documentos personales en el año 2021, convirtiéndose así en el primer país de Latinoamérica en garantizar esta identidad. Otro caso notorio es Rachel Levine (antes Richard Levine) actualmente es Subsecretaria de Salud en EEUU y además ha sido profesora de pediatría y psiquiatría en la Escuela de Medicina de la Universidad Penn State y es Almirante. Es la primera funcionaria federal transgénero de la historia de ese país. Graduada de Harvard y de la Escuela de Medicina de Tulane, y cuenta con un amplio trabajo donde ha escrito sobre la crisis de los opioides, la marihuana medicinal, la medicina adolescente y los trastornos alimentarios. Lavine tiene dos hijos, David y Dayna, con su antigua esposa Martha Peaslee Levine de la cual se divorció en 2013, dos años después que se declarara transgénero.

Se hace necesario la consideración espiritual – y no secular de la Educación -como formación del ser humano para afrontar la vida, como seres biopsico espirituales que somos, aspecto que es determinante para el cuidado , el respeto y la preservación planetaria de toda las especies, para la concepción y conciencia de la trascendencia de la vida de cada uno, en contraposición a una educación mediada solo por la razón de algunos, narcisista, hedonista, individualista, alineada y alienada con la economía liberal y de mercado y lo que hemos estudiado en nuestro seminario: con lo que se creen son los dueños del planeta. Esta ideología propone una moral existencialista, relativista, hedonista, utilitarista y en conflicto permanente entre lo que ellos consideran progreso y lo que consideran religión y espiritualidad. Una nueva moral que profundiza la secularización

del ser humano de la modernidad que rechaza toda referencia a un orden sobrenatural, metafísico, en definitiva, expulsan a Dios del mundo, para superponer al ser humano como hombre Dios y pierden de vista las especificidades de la dignidad humana, convierten al cuerpo en materia operable y manipulable en función de la pura voluntad e incluso de leyes de mercado y neuromarketing. Trabajan para introducir la conciencia en un chip. Sujetos objeto. Nos recuerda el valor de signo de Baudelliaire. El nuevo valor semiótico del ser humano, maleable, liquido, lost, desorientado. Han eliminado a Dios de su cosmovisión y han dado al ser humano plena autoridad para determinar el bien del mal, un marco moral adaptado a sus deseos

Resaltamos esta conclusión de la investigadora venezolana Tovar (2019): *“Con la convergencia de las nanociencias, las biotecnologías, las ciencias de la información y las ciencias cognitivas (convergencia NBIC) es posible que las mujeres transexuales logren el sueño de Lili Elbe: tener el aparato reproductivo de la hembra humana. Pronto, las transexuales podrán tener ovarios biónicos y obtener trasplantes de úteros. De esta forma, con el desarrollo de estas tecnologías -que sostienen al llamado transhumanismo- la pregunta sobre qué es una mujer se reducirá (de nuevo) a la biología y la transexual podrá asegurar, con la intervención tecnológica en su cuerpo, que el fin de la sexualidad es la reproducción. Una vuelta inesperada a la teoría sexual decimonónica”*.

El léxico persuasivo de esta ideología, sea la libertad y autonomía, realmente es una nueva forma de esclavitud que pretende la dominación, la esclavitud moderna y el racismo, el vacío espiritual humano por la pérdida del sentido de la vida, generador de un ambiente de violencia y perversidad, y sin límites. Atenta contra los vínculos de solidaridad, los de paternidad y maternidad, del maestro guía. Se hace imperativo y ético estudiar profundamente los textos de Morin, Freire, Lanz, así como los textos El Principio de Humanidad de Guillebaud (2001), y los Dueños del Planeta de Cristina Martin (2023), que fueron recomendados en este seminario para tener bien claro la actual profundidad de la geografía cultural planetaria afectada por lo aquí expresado, así como el mapa de ruta para la/s forma/s educativa/s a encauzar, los principios morales, educativos y sociales a encarar, defender, proponer para nuestro Modelo Educativo. Se hace necesario hacer investigación acerca de cómo han afectado hasta ahora a nuestros escolares y jóvenes estas teorías e ideologías y a nuestro personal docente. Términos como inclusión, alienación, consumos culturales, deben ser revisados y analizados y medir sus efectos, entre muchas cosas más. No podemos perder de vista que el carácter de nuestro Doctorado, onto epistemológico observa a la sociedad como agente influyente, modeladora, conductora de primera importancia que funciona como una entidad dual educadora-des-educadora, que puede tener o no representatividad y vocería calificada- que junto a los productos culturales consumibles y consumidos tienen alta capacidad de incidencia en la formación del ser humano.

Referencia autoral

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

NOTAS

1. Si el lector desea conocer más acerca de estos grupos, puede consultar los siguientes links: <https://www.radiofrance.fr/france-culture/quand-des-intellectuels-francais-defendaient-la-pedophilie-2026242> https://fr.wikipedia.org/wiki/Groupe_de_recherche_pour_une_enfance_diff%C3%A9rente
2. Estos links informan más acerca de lo aquí denunciado sobre Foucault: <https://www.aljazeera.com/opinions/2021/4/16/reckoning-with-foucaults-sexual-ab> <https://www.youtube.com/watch?v=oCuhpjS30C0>: Guy Sorman en la tv
3. En este video Butler expone lo que es la Teoría de Genero, tiene traducción al español. <https://www.youtube.com/watch?v=U-D9IOIUR4k>
4. La Universidad de Indiana en EEUU tiene un campus que incluye la diversidad étnica, religiosa y LGBTQ y una extensa librería que nos sirvió de guía para del tema que nos ocupa La misma se encuentra clasificada no solo como estudios de género, sino también como categoría filosofía. Vale destacar que esta institución universitaria invita a los estudiantes a sentirse aceptados y bienvenidos independientemente de su raza, etnia, religión, orientación sexual o identidad de género, donde tendrán oportunidades para explorar otras culturas y perspectivas a través de tus opciones académicas, actividades extracurriculares, comunidad residencial y más, mediante centros culturales , lo que ellos llaman living learning center y mas de 130 organizaciones culturales. <https://bloomington.iu.edu/hoosier-life/diversity-on-campus.html> <https://guides.libraries.indiana.edu/c.php?g=995240&p=8>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Teresa (2008) *Ontología Cyborg El Cuerpo en la nueva sociedad Tecnológica* Gedisa Editorial. Primera edición. Barcelona, España
- Ahmed, Sara.(2006).*Orientations: Toward a Queer Phenomenology*. GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, Volume 12, Number 4, 2006, pp. 543-574 (Article) Recuperado de: <https://static1.squarespace.com/static/58ad660603596eec00ce71a3/t/58bec800b8a79b7c599de24a/1488898050432/Orientations+Toward+a+Queer+Phenomenology.pdf> <https://www.sarahmed.com/bio-cv/>
- Bindel, Julie (2021). *Call a child rapist a “child rapist” The feminist fix: No one is pre-programmed to “desire” sex with children*. Recuperado de: <https://thecritic.co.uk/call-a-child-rapist-a-child-rapist/>
- Butler, Judith (1988). *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory* Theatre Journal, Vol. 40, No. 4, (Dec., 1988), pp. 519-531 Published by: The Johns Hopkins University Press Recuperado de: https://transreads.org/wp-content/uploads/2019/03/2019-03-18_5c9021b23ec1a_judith-butler-performative-acts-and-gender-constitution-an-essay-in-phenomenology-and-feminist-theory.pdf
- Bietti, Federico (2013). *La ética del desvío, la fenomenología queer de Sara Ahmed hacia una política de la desorientación*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://cdsa.academica.org/000-038/546.pdf>
- Caballero Wangüemert, María. (2016) ¿Hay mujeres más allá del Feminismo? De la lucha por la igualdad al transhumanismo / posthumanismo . Universidad de Sevilla. Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura, ISSN 0210-1963, Vol. 192, N° 778, 2016 Recuperado: <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2100>
- Craig, P (2024) *Sodom and Gomorrah Is Being Imposed on Citizens by Allegedly Representative Governments*. Recuperado de: <https://www.paulcraigroberts.org/2024/01/21/sodom-and-gomorrah-is-being-imposed-on-citizens-by-allegedly-representative-governments/> y <https://www.globalresearch.ca/west-lunatic-woke-agenda-spills-over-bystander-serbia/5846782>
- Crespo, Sagrario (2021) *Posfeminismo y Transhumanismo: Una relación histórica*. Cuadernos de Bioética. 2021; 32(105): 171-182. Recuperado de: <http://aebioetica.org/revistas/2021/32/105/171.pdf>
- Harari, Yuval (2019) *El futuro de la educación - Yuval Noah Harari & Russell Brand - Penguin Talks* Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=j0uw7Xc0fLk&t=35s>
- Hernández G., Francisco (2021) *La Reorientación Afectiva de los Cuerpos y las Sexualidades. Reseña: Fenomenología Queer: Orientaciones, objetos, otros de Sara Ahmed*. Recuperado de: https://www.academia.edu/46522035/La_Reorientaci%C3%B3n_Afectiva_de_los_Cuerpos_y_las_Sexualidades_Rese%C3%B1a_Fenomenolog%C3%ADa_Queer_Orientaciones_objetos_otros_de_Sara_Ahmed
- Hernández G., Francisco (2022) *Feminismo aguafiestas y alguna promesa de la infelicidad..* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Debate Feminista 64:241-246 Recuperado: https://www.researchgate.net/publication/372688364_Feminismo_aguafiestas_y_alguna_promesa_de_la_infelicidad

- Indiana University (2024) Recuperado de: <https://guides.libraries.indiana.edu/?b=s> <https://guides.libraries.indiana.edu/c.php?g=995240&p=8361766#s-lg-box-26534699> <https://guides.libraries.indiana.edu/srch.php?q=queer> <https://guides.libraries.indiana.edu/gendrystudies>
- Llarandi, Carlos. (2023). *La ideología de género como Bioideología del sistema Capitalista actual*. Grupo de Sanidad y Biopolítica, Profesionales por el Bien Común. Observatorio de Biopolítica. Recuperado de: <https://biopolitica.net/2023/03/08/la-ideologia-de-genero-como-bioideologia-del-sistema-capitalista-actual/>
- Lukács de Péreny, Miklós (2024). «El transhumanismo desea que el ser humano deje de ser humano para convertirse en un posthumano». Entrevista realizada por José María Sánchez Galera. 06 de marzo del 2024. Recuperado de: https://www.eldebate.com/cultura/20240302/transhumanismo-desea-humano-deje-humano-convertirse-posthumano_178629.html
- Mancini, Fiorella (2016) *Lo emocional como político: reseña del libro La política cultural de las emociones (2015), de Sara Ahmed. Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM. Revista Debate Feminista. Vol. 51. Páginas 88-91 (junio 2016)* Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-debate-feminista-378-articulo-lo-emocional-como-politico-resena-S0188947816300330>
- Mora, Emanuel,(2023). *La pedofilia en el discurso de Shulamith Firestone y en el documento de la Comisión Internacional de Juristas* <https://derechopenalonline.com/la-pedofilia-en-el-discurso-de-shulamith-firestone-y-en-el-documento-de-la-comision-internacional-de-juristas/>
- Pascucci, Dante. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/48381/ensayo_fenomenolog%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Paulson, Steve (2019). *Making Kin: An Interview with Donna Haraway*. Los Angeles Review of Books. Recuperado de: <https://lareviewofbooks.org/article/making-kin-an-interview-with-donna-haraway/>
- Real Academia Europea de Doctores-Barcelona 1914 (RAED) (2023) *Biología y cultura en los movimientos 'queer' y 'woke'* Recuperado de: <https://raed.academy/biologia-y-cultura-en-los-movimientos-queer-y-woke-2/> y <https://www.youtube.com/watch?v=8gsQTN9jVyo>
- Siles, Catalina y Delgado, Gustavo (2014) *Teoría de Género ¿de qué estamos hablando? 5 claves para el Debate*. Colección Claves para el Debate. Instituto de Estudios de la Sociedad . Comunidad y Justicia. www.ieschile.cl
- Thiel, Markus (2018) *Introducing Queer Theory in International Relations*. E-International Relations. Recuperado de: <https://www.e-ir.info/2018/01/07/queer-theory-in-international-relations/>
- Tovar, Marianela (2019) *Discurso del capitalismo y el sujeto queer*. Revista venezolana de estudios de la mujer vol. 24, n° 52-53, diciembre 2019: Psicoanálisis con mujeres. Centro de Estudios de la Mujer , SABER UCV <http://saber.ucv.ve>

¿Se escribe para aprender en la formación inicial docente?

Is writing to learn 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 Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

Departamento de Pedagogía

Doctoranda de la IX Cohorte del Doctorado en Educación ULA - Mérida

San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 06/04/2024

Arbitraje/Sent to peers 08/04/2024

Aprobación/Approved: 09/05/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

RESUMEN

Escribir en el contexto universitario es un desafío que envuelve de manera rigurosa e inexorable al estudiantado, esta exigencia se traduce en un proceso por aprender. La reflexión que se presenta en este ensayo emerge de las experiencias de escritura situada con los estudiantes de formación inicial docente, conducentes a conocer la cultura escrita disciplinar, los géneros y los discursos académicos que componen el canon de estudio, tal como lo sustentan las teorías críticas emergentes referidas a la escritura académica. Llevar a cabo prácticas letradas con objetivos consensuados y acompañamiento escritural en situaciones reales, le significa al estudiante comprender la escritura como el primer recurso que permite conocer y aprender a conocer y, por ende, aprender a construir el conocimiento.

Palabras clave: escritura académica, conocimiento disciplinar, construcción del conocimiento.

ABSTRACT

Writing in the university context is a challenge that rigorously and inexorably involves the student body; this requirement translates into a learning process. The reflection presented in this essay emerges from the experiences of situated writing with students of initial teacher training, leading to knowing the disciplinary written culture, the genres and the academic discourses that make up the canon of study, as supported by the emerging critical theories regarding academic writing. Carrying out literate practices with agreed objectives and scriptural support in real situations means that the student understands writing as the first resource that allows knowing and learning to know and, therefore, learning to construct knowledge.

Keywords: academic writing, disciplinary knowledge, knowledge construction.

La escritura en la universidad es un proceso que abarca diversos componentes y propósitos; es “una habilidad integradora que se asocia a la generación de conocimiento situado, conocimiento en contexto” (Silva y Limongi, 2017, p. 45). Escribir en la universidad es nuevo ingenio para el alumno que recién ingresa al nivel superior, es una nueva “tecnología compleja de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en entornos universitarios”; este nuevo ingenio por conocer y aprender se denomina escritura académica (Navarro, 2021, p. 2).

La escritura en los contextos universitarios, no solo debe responder a los requisitos de promoción académica; teóricamente debe responder a los objetivos pedagógicos y didácticos que consigna el docente, a los objetivos curriculares que prescribe el canon de estudios y a los objetivos disciplinares que precisan los componentes del currículo (perfil de los egresados, ejes transversales y unidades curriculares) para lograr la titulación académica y profesional. Entonces, como se puede verificar, escribir en la universidad no responde a un objetivo comunicativo y/o reproductivo, consiste en el oficio epistémico de escribir, es decir, escribir para aprender a construir una identidad social como profesionales, investigadores y autores (Tolchinsky et al. 2014).

En función de lo anterior, evidenciado en las prácticas situadas de escritura en las disciplinas de aprendizaje en la universidad, cobra relevancia el concepto de alfabetización académica referido como el “proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el cual un estudiante de educación superior adquiere las formas de comunicación, principalmente escritas, propias de su carrera, su disciplina o subdisciplina y su futuro campo de desempeño profesional” (Navarro, 2021, p. 10). He aquí el foco de interés y sustento de esta reflexión.

El currículo universitario se conforma por un conjunto de disciplinas, cada una configura una cultura y carga científica propia y, por ende, convenciones tipológicas y discursivas para comunicarse; esta configuración le exige al estudiante nuevas formas y nuevos componentes para aprender. Ante esta exigencia surge una duda fundamental ¿cuál es el desafío que se le presenta al estudiante para lograrlo?

La respuesta más sólida es por medio de la escritura, aprender cómo y para qué se escribe en las disciplinas soportadas en sus géneros académicos. Sin embargo, esta tarea no es exclusiva del estudiante, el docente de cada disciplina debe conocer la cultura escrita de su área de estudio y, por tanto, debe enseñarle al estudiante a escribir con clara intencionalidad, en la misma. Aprender una disciplina no consiste únicamente en conocer y reproducir sus contenidos y métodos sino en la apropiación de los modos de leer y de escribir que le son propios. Se trata de alfabetizarse en la academia.

En las últimas tres décadas, se ha venido estudiando desde diversas ópticas los modos de escritura en la universidad, estos han arrojado entre los resultados las incompetencias para la comprensión y la producción crítica del discurso académico. Investigadores como Carlino (2002a, 2004, 2005, 2013), Morales, Tona & Tonas (2007), García (2009), Serrano (2004, 2010, 2014), Zambrano (2009), Márquez (2012), Bigi (2014) y Méndez y Guerrero (2024), han probado que los estudiantes universitarios muestran marcadas insuficiencias en sus competencias para comunicar por medio del lenguaje escrito sus imágenes ante un evento.

En función de lo anterior, los autores Guerrero, Farfán y Lara (2023) en su investigación enfatizan que:

la escritura como herramienta fundamental para la actuación social, académica, científica y profesional plena, en la agenda de investigación educativa latinoamericana, se ha divulgado en las últimas décadas un número importante de trabajos enfocados en analizar y reflexionar

acerca de la escritura de los estudiantes universitarios, la situación y problema que subyace a su enseñanza, su aprendizaje y su desarrollo (p. 35)

En el trabajo escolar cotidiano de las disciplinas, los estudiantes escriben para ser evaluados y no logran -entre otras razones, por desconocimiento- usar la escritura con valor epistémico, es decir, la escritura como el vehículo para accionar la mente, activar y movilizar procesos cognitivos para la organización de lo que puede pensarse sobre un tema o contenido y poder dejar el cobijamiento entre lo que se considera cierto o verdadero para avanzar en el conocimiento (Zemelman, 2001).

Escribir para el desarrollo del pensamiento y, en consecuencia, para la construcción de conocimiento disciplinar es considerada una actividad de alto requerimiento cognitivo, esta función de la escritura es denominada por diversos investigadores como escritura epistémica (Wells, 1990; Miras, 2000; Castelló, 2006). Sin embargo, no todas las actividades de escritura llevadas a cabo en el escenario académico producen una transformación del pensamiento y del conocimiento, particularmente cuando las actividades de escritura solo responden a fines reproductivos y evaluativos de determinados contenidos.

En función de lo expresado en párrafos anteriores, como el estudiante desconoce ambas situaciones, es decir, por un lado, por medio de la escritura se puede acceder a nuevos modos de pensar, razonar y por tanto de conocer y, por el otro, durante la escritura intervienen procesos cognitivos que se activan para estructurar el pensamiento; se estima que las producciones elaboradas redundan en textos carentes de significado, desestructurados y no cumplen con la intención comunicativa ni con la actividad constructora de conocimiento con interés académico y científico, según sus propósitos (Zemelman, 2001; Acevedo, 2013; Silva y Limongi, 2017, Serrano, 2014).

Estudios llevados a cabo por Carlino (2002a, 2004), Serrano (2004), Castelló (2006), García (2009), Márquez (2012), Guerrero y Zambrano (2012) y Bigi (2014) revelan que los estudiantes ingresan a la universidad con problemas derivados de la falta de habilidades de escritura y que por tanto se traducen en diversos problemas, algunos de ellos con precisión desde los que afectan a los aspectos formales y gramaticales hasta los que tienen que ver con la selección de la información relevante, la claridad y el orden en la exposición de las ideas o las formas más adecuadas de conseguir los propios objetivos mediante la actividad de la escritura. Ya en el nivel universitario, nos encontramos con una situación similar, como lo ha expresado Marruco (2004) una de las principales dificultades que “afrontan los estudiantes universitarios para producir textos que las cátedras les exigen es la falta de propósito y de un destinatario genuino” (p. 72).

Por consiguiente, se pone de manifiesto que la escritura es una tarea y es asumida con una función reproductiva y no como un recurso para el desarrollo del pensamiento y para la construcción de conocimiento disciplinar. Cabe destacar que, en la universidad, el estudio de las disciplinas, demanda alta actividad mental e intelectual, con apoyo en la lectura y la escritura, para el análisis de los contenidos científicos, acompañada con las exigencias formativas que se traduzcan en acciones para transformar las actividades de escritura para que transiten de lo meramente reproductivo a la escritura con potencial epistémico o para la construcción del conocimiento académico (Bereiter y Scardamalia, 1987; Cassany, 1989; Olson 2009; Méndez, 2016 y Guerrero, Méndez, Suárez y Farfán, 2019) y, por ende, para integrarse efectivamente a la comunidad disciplinar o científica.

Desconocer el potencial epistémico que tiene la escritura, le genera al estudiante el conflicto de entregar como reporte de su producción intelectual, textos alejados de sus intencionalidades. De ahí surge la necesidad de consignar a los estudiantes la concepción de la escritura epistémica como el instrumento de construcción de su propio pensamiento, como lo expresa Miras (2000) “como un

instrumento potencialmente poderoso para la toma de conciencia, y la autorregulación intelectual” (p. 67).

La escritura con valor epistémico en el aula universitaria significa, en palabras Scardamalia y Bereiter (1992) pasar de “decir el conocimiento” a “transformar su conocimiento”, es decir, potenciar un espacio en las disciplinas para que, tanto el profesor como el estudiante descubran el valor de transformar el pensamiento en una práctica discursiva y autorregulada que exige planificación y control sobre lo que se escribe tanto en el contenido como en lo retórico (Carlino, 2002a; Moncada, Ibáñez, Velásquez y Conejo, 2017; Serrano, 2014).

Escribir los textos propios de cada disciplina se estima que actúe sobre la modificación de esquemas para la comprensión sobre el tema que se está conociendo, esquemas que permitan el establecimiento de nuevas conexiones entre informaciones para la generación del conocimiento. En función de lo anterior, se prevé que durante la escritura surjan sucesivas aproximaciones que pondrán en incertidumbre lo que se sabe, para provocar la construcción de nuevas relaciones y activaciones cognitivas. Así lo ha expresado Carlino (2005), esta experiencia de escritura representa para el estudiante “una tecnología para elaborar conocimiento y no solo un canal para transmitir lo ya conocido” (p.10).

Además, Carlino (2002b) sostiene que la enseñanza de la escritura de los textos específicos “exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia (...) Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y la escritura en el nivel superior” (p.1). Este tipo de interacción le otorga a la escritura el valor epistémico debido a que 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 (Castello, 2006). Teniendo en cuenta a Camps y Castelló (2013), la escritura ha sido un producto asociado a dar cuenta de lo aprendido, a esta función epistémica “hay que sumarle una función de aprendizaje de las formas comunicativas propias de las comunidades profesionales” (p. 25).

Ahora bien, la iniciativa de este ensayo surge a partir de las evidencias recogidas en un contexto empírico, es decir, en la interacción permanente con los procesos de escritura que llevan a cabo los estudiantes universitarios de formación inicial docente, en las Unidades Curriculares (en adelante UC) que conforman el plan de estudios. La observación y evaluación de las producciones escritas de los estudiantes, han permitido evidenciar dificultades para la construcción de nuevos saberes, situación que puede verse reflejada en las palabras de Castelló (2006) cuando manifiesta que los textos que se producen en las UC como informes, ensayos, monografías, tesis, son asignados a los estudiantes como requerimientos evaluativos sin haber sido enseñada la estructura y las intencionalidades de escritura.

A continuación, expongo grosso modo el contexto en el cual nacen las reflexiones y posicionamientos me motivan este escrito. El contexto se inscribe en los procesos de producción escrita promovidos por los docentes de la Unidad Curricular Práctica Profesional (en adelante UCPP) de la Carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, quienes administran las Unidades Curriculares Práctica Profesional PPI, PPII, PPIII, PPIV. El énfasis de las referidas UC es el desarrollo de “Competencias de Formación Práctica e Investigativa”. Este eje de competencia se estructura dentro del plan de estudios como el conjunto 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.

El diseño curricular le propone al estudiante la construcción del texto académico -informe-. Este género discursivo permite, por un lado, comunicar por medio de la escritura las situaciones y escenarios identificados, a partir del análisis y contraste de la información obtenida (entrada en el terreno) y por el otro, el registro de conocimientos de los aspectos formativos que le ha permitido adquirir la UCPP.

Una vez comprendido el contexto, se puede analizar que el currículo, como le plantea al estudiante la construcción de los textos propios a cada área de estudio para su aprendizaje, es de imperiosa necesidad que el estudiante comprenda que cada UC tiene sus formas y exigencias particulares para acceder al conocimiento disciplinar. Teniendo en cuenta a Cassany (2006) “cada disciplina despliega su propio repertorio de géneros, con estilo, estructura, conocimientos y funciones diferentes” (pág. 17). Sin embargo, las experiencias identificadas en los estudiantes han demostrado que los textos escritos en la universidad resultan una práctica neutra y/o reproductiva, carentes del potencial epistémico que otorga la experiencia de escribir en la escritura.

Escribir en las UC no significa limitarse a vaciar en el papel lo que ya se tiene especulado (suposiciones sobre algo que no se conoce con certeza) en función de lo investigado, observado y, posiblemente registrado en apuntes. Por el contrario, escribir en cada UC es una situación desafiante para el estudiante, es el medio por el cual va a configurar lo que sabe, estructurar el pensamiento para construir conocimientos. Esta construcción emerge del diálogo entre la experiencia y los textos existentes, es decir, un intercambio capaz de convertir la información en conocimiento (Pozo, 2003). Por esta razón, Villalón (2010) destaca la exigencia que “las tareas de escritura deben promover en mayor medida el aprendizaje y la reflexión” (p. 61).

En función de los procesos sistemáticos de observación y toma de notas, en las actividades desarrolladas y evaluadas en las UC, se puede inferir que los docentes conocen la cultura académica de su disciplina pues su desarrollo se los exige, pero escasamente se ocupan de enseñar a sus estudiantes cómo y para qué se construye el saber disciplinar y, por ende, el conocimiento. Los textos producidos por los estudiantes apenas pretenden comunicar el tratamiento que se ha dado a la información obtenida tanto en lecturas como en escenarios donde efectúan diversas prácticas con fines específicos, es decir, en las situaciones de aprendizajes.

Producir un texto en una UC debe evidenciar la transformación del pensamiento sobre una disciplina, una práctica situada de escritura con funciones específicas en un contexto real apoyado en la mayoría de los casos, en procesos de investigación. Las prácticas de escritura en una disciplina, deben ser una actividad compleja de interés académico en los planes de estudio; las evidencias han permitido demostrar el vínculo que existe entre el saber disciplinar para mostrar un conocimiento específico y especializado y, la cognición de quien escribe, es decir, la relación escritura-pensamiento para educar en y para el conocimiento (Serrano, 2014). En tal sentido, escribir en una UC puede desempeñar un papel clave en el aprendizaje autónomo del estudiante (Villalón, 2010).

El aprendizaje autónomo tiene el efecto de modificar las estructuras cognitivas mientras conoce lo que le resulta de interés. Al respecto, Cassany (2006) sustenta que “escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción (...) es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento de aprendizaje” (p.18)

Para finalizar, se presentan dos ideas: la primera se refiere a que el currículo debe exigir la enseñanza de la cultura escrita en cada disciplina por cuanto se considera que es el vector fundamental de su aprendizaje, de la estructuración del pensamiento, de la construcción y reconstrucción de significados, por esta razón la escritura no tiene un fin en sí misma, sino que es el medio para acceder al conocimiento disciplinar. Cada disciplina debe convertirse en el espacio conveniente para el

desarrollo de la capacidad cognitiva y del pensamiento crítico y reflexivo que demanda la escritura epistémica. Escribir en las disciplinas exige un compromiso en cada una de ellas para la apropiación, reconstrucción y transformación progresiva de significados. La segunda, refiere a que, en los entornos académicos, como los conocimientos se construyen mayormente en forma escrita a través de textos de distintas tipologías, lo que se ha denominado *alfabetización académica* debe ser asumida como actividad permanente y transversal en el currículo universitario para que el estudiante participe en las ciencias por medio de la escritura de la cultura discursiva de las disciplinas (Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2013; Guerrero et al. 2019).

Referencia autoral

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. Ponente en Congresos nacionales e internacionales. Autora de publicaciones en revistas arbitradas e indizadas, nacionales e internacionales, en los campos de la educación, práctica profesional, escritura académica, neurociencias y educación. Miembro del Consejo Técnico de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA-Táchira) y del Proyecto ORACLE "Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica". Directora de la Revista Acción Pedagógica, evaluadora en revistas científicas nacionales e internacionales. Oficial voluntario para la Organización de Naciones Unidas (Instituto de Estudios Humanitarios, IEH, Nodo San Cristóbal; Venezuela). Dirección laboral: Avenida Universidad, sector Paramillo, San Cristóbal, Táchira. Venezuela. Dirección de habitación: Barrio Bolívar, calle El Alto, parte baja, N 60, San Cristóbal, Táchira, Venezuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, C. (2013). "La función epistémica de la escritura para aprender ciencias naturales en el contexto escolar". *Legenda*, 17, (16) 16. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4580/0>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- Bigi, Carmen E. (2014). *La producción textual escrita de los géneros académicos y profesionales en los estudiantes universitarios del campo de la Educación*. [Tesis doctoral] San Cristóbal: Doctorado en Innovaciones Educativas. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). "La escritura académica en la universidad". *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36. <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/584/public/584-2174-1-PB.pdf>
- Carlino, P. (2002a). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23 (1) 6-14. <https://www.academica.org/paula.carlino/91.pdf>
- Carlino, P. (2002b). "Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad". Ponencia presentada en *el Panel Enseñanza de la Escritura*, Seminario Internacional de Inauguración de la Subsección Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de abril. <http://misdascargas.educ.ar/ver/91764/Ense%C3%BA>
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Investigación temática*. 18 (57), 335-381. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin2006.doc
- García, M. (2009). "Proceso de producción de géneros profesionales: la Propuesta Pedagógica y la Experiencia Didáctica en la carrera de Educación". En *Legenda*, 13 (10), 125-137. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/594/751>
- Guerrero, R. y Zambrano, J. (2012). Las investigaciones sobre escritura académica en la Universidad de los Andes (Venezuela). *Lengua y Habla*, (16), 203-224. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/4151>.
- Guerrero, R., Méndez, G., Suárez, G. y Farfán, M. (2019). Vínculos y diferencias entre la escritura académica y la escritura profesional en una carrera técnica universitaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16 (32) 35-47. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/344>
- Guerrero, R., Farfán, M., y Lara, J. (2023). La escritura académica en ingeniería: un acercamiento al caso hispanoamericano. *Enunciación*, 28 (1). <https://doi.org/10.14483/22486798.20381>
- Márquez, E. (2012). "El registro docente: producción escrita para redefinir la práctica pedagógica". *Legenda*, 16 (14), 141-152. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3923/3788>.
- Marruco, M. (2004). *Aprender a enseñar a escribir en la universidad*. Textos en contexto 6. Leer y escribir en la universidad. 61-76. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- Méndez, G. (2016). Escritura académica desde las disciplinas: el informe de práctica profesional. *Legenda*, 20 (23), 67-83. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/download/9092/905>
- Méndez, G. y Guerrero, R. (2024). Construcción de una entrevista: experiencia de lectura y escritura en la formación inicial docente. *Pensamiento y Praxis de la Educación*, 1 (1), 7-18. http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion
- Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Moncada, F., Ibáñez, R., Velásquez, M., Cornejo, F. (2017). "La lectura y la escritura como medios para acceder al conocimiento disciplinar: resultados de una intervención situada". En *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Capítulo 6. 167-199. Valparaíso: Salectianos, S.A.
- Morales, O., Tona, R. y Tonos, R. (2007). ¿Cómo incorporar a los estudiantes universitarios a su comunidad discursiva?: la experiencia de la Facultad de Odontología de La Universidad de Los Andes. En L. Ruiz M., A. Muñoz A. & C. Álvarez M. (Eds.), *Actas del X Simposio Internacional de Comunicación Social*, Tomo II (pp.1038-1043), Santiago de Cuba, Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- Morles, A. (2001). El desarrollo de habilidades para escribir eficientemente. Ponencia presentada en el XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9) 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/9/>.
- Olson, D. (2009). *Education and literacy*. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2).
- Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Infancia y Aprendizaje*.
- Serrano, Stella. (2004). *La competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente*. [Tesis Doctoral] Mérida: Doctorado en Educación. Universidad de Los Andes.
- Serrano, Stella. (2014). "La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas". *Lenguaje*, 42 (1), 97-122
- Silva, Angélica y Limongi, Roberto. (2017). "Escritura epistémica en contexto académicos-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica". *Educación Superior y Sociedad*. UNESCO-IESALC. *Escritura académica, investigación y desarrollo epistémico*, (18), 41-57.
- Tolchinsky, L. Cañedo-Argüelles, M. Castrechini, A. Estrada, F. Gracia, M. Navarro, M. Pérez, M. Pestana, J. Pujol, A. (2014). *La escritura académica*. Cuadernos de Pedagogía (29). Barcelona: Octaedro.



- Villalón, Ruth. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. [Tesis doctoral] Madrid: Programa de doctorado "Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: perspectivas contemporáneas". Universidad Autónoma de Madrid.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. En *Curriculum Inquiry*, 20 (4), 369-405.
- Zambrano, J. (2009). "Los docentes y el proceso de escribir antes y durante los estudios universitarios". *Legenda*, (13) 10, 139-147. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/600>
- Zemelman, H. (2001). Pensar Teórico y Pensar Epistémico. <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

Vicios y errores en el cumplimiento de las prácticas profesionales docentes

Vices and Errors in the Compliance of Teaching Professional Practices

José Matías Albarrán Peña

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

josematiasap@gmail.com

Teléfono: + 58 4125463642

Dirección de Educación del Estado Mérida

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Universidad de Los Andes

Mérida, Venezuela



Recepción/Received: 30/10/2024

Arbitraje/Sent to peers: 02/11/2024

Aprobación/Approved: 01/12/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

RESUMEN

La práctica profesional representa el encuentro del estudiante con el cumplimiento de funciones docentes en las instituciones de enseñanza que le permita adquirir y fortalecer los conocimientos y habilidades para formarse, adecuadamente, como futuro profesor. Puede decirse que es su primera experiencia laboral y, por ende, debe ser un proceso formativo que realmente le sirva para conocerse y valorar su verdadera vocación por la enseñanza. Sin embargo, la práctica profesional en las escuelas se ha convertido en una repetición constante de viejos patrones de enseñanza, cimentado en la aplicación de estrategias tradicionalistas, que no promueven un aprendizaje significativo y aún ven al alumno como un depósito de conocimientos. En muchos casos, se observa que el practicante se contagia del pesimismo, frustración y la concepción errónea del proceso de enseñanza del docente de aula, repercutiendo en la adquisición de vicios que, indudablemente, cometerá cuando esté ejerciendo su carrera profesional. Se presenta una reflexión sobre los vicios y errores cometidos por los estudiantes en las instituciones en que desarrollan sus prácticas docentes, lo cual contrasta con la formación innovadora y creativa que se fomenta desde las aulas universitarias. Se proponen alternativas de discusión sobre el verdadero rol que deberían cumplir el practicante en las escuelas.

Descriptor: enseñanza, errores, prácticas profesionales, transformación, vicios.

ABSTRACT

Professional practice represents the student's encounter with teaching roles in educational institutions, allowing them to acquire and strengthen knowledge and skills essential for becoming a future teacher. It can be seen as their first work experience, thus it should be a formative process that helps them understand and appreciate their true vocation for teaching. However, professional practice in schools has often become a constant repetition of outdated teaching patterns, relying on traditional strategies that do not promote meaningful learning and still view students as mere knowledge recipients. Many times, the trainee absorbs pessimism, frustration, and misconceptions about the teaching process, leading to the acquisition of vices that they will undoubtedly carry into their professional careers. This paper reflects on the vices and errors made by students in institutions where they carry out their teaching practices, contrasting this with the innovative and creative training promoted in university classrooms. Alternatives for discussion about the true role that trainees should fulfill in schools are proposed.

Descriptors: teaching, errors, professional practices, transformation, vices.

INTRODUCCIÓN

En las diferentes carreras pertenecientes a la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, se exige el cumplimiento de determinado número de horas de práctica docentes en instituciones educativas bien de enseñanza preescolar, primaria o de educación media, con la finalidad de adquirir las competencias y habilidades necesarias que sirvan como experiencia laboral para el aprendizaje del trabajo en el aula de clases. Ciertamente, es un proceso en el cual estudiante se enfrenta con el quehacer diario, a través de la observación e inclusive el ejercicio de la instrucción docente, al actuar como promotor de la enseñanza de contenidos. Al mismo tiempo, se inserta en el conocimiento de los procedimientos escolares de planificación y evaluación, lo cual puede generar una determinada tensión o conflicto entre los saberes teóricos del practicante y lo que ocurre verdaderamente en un salón de clases.

De este modo, la práctica docente se asume como un proceso de intercambio de saberes y experiencias que no siempre representan un aprendizaje significativo, sino que cobijan una serie de actitudes, sentimientos y emociones; pues el estudiante de Educación va a actuar como un individuo que puede ser influenciado por las preconcepciones o percepciones que el docente asesor tenga sobre la educación venezolana. Para nadie es un secreto que el proceso de enseñanza y aprendizaje que se vive en las escuelas se caracteriza por ser monótono, repetitivo, unidireccional y centrado en la figura del docente como sujeto sabelotodo que restringe los saberes previos de los educandos y no los valora como fuente de conocimiento inicial.

En ese marco de actuación, el practicante suele experimentar sentimientos de lucha interna o decepción al comprender que la formación adquirida en la universidad en el proceso de formación académica no corresponde con la realidad que enfrentará una vez sea un profesional. Por un lado, siente temor a las reacciones de los docentes de la institución al saber que será juzgado en su desempeño; pero, por otro lado, se decepciona al entender que los vicios y errores que cometen los educadores está en contra del aprendizaje logrado en las distintas asignaturas de la carrera universitaria.

Se suele decir que las prácticas profesionales deben estimular la búsqueda de métodos, procedimientos, formas o pasos que les permitan aportar soluciones ante situaciones o contextos que se presenten en el aula. Entender la práctica como la ejecución de los saberes, muchas veces, no se cumple, puesto que la propia dinámica escolar, la cotidianidad del aula, la formación de los maestros, las complejas interacciones que producen entre la escuela y la comunidad y la modificación de normas o reglamentos por parte del Estado generan incertidumbre y desconcierto en el campo educativo. Es allí cuando el practicante se ve sometido a la influencia de factores externos que van marcando su futura actuación profesional y establecen un patrón de comportamiento que no, necesariamente, concuerda con los postulados filosóficos o teóricos que la universidad incluye en los planes de estudio.

Desde este punto de vista, las prácticas deben ser vistas más que una simple ejecución de procesos docentes-administrativos y tienen que considerarse como una oportunidad para adquirir y desarrollar conocimientos y experiencias significativas que permitan al practicante reconocer problemas en el aula, planteando soluciones que enriquezcan su formación. Cuando un estudiante concurre a la escuela como sujeto aprendiz de la práctica diaria evidencia ciertos sentimientos de miedo o ambigüedad que trae consigo. En varias ocasiones, la primera impresión que recibe del trabajo de aula, le genera duda o motivo para el abandono de la carrera. En efecto, el cumplimiento

de una jornada escolar, las conversaciones o ruidos de los niños, las miradas inquisidoras del personal de la escuela, la falta de dominio de los contenidos de las áreas de aprendizaje, los conflictos personales o familiares, por los cuales atraviesa, inciden en la predisposición del prácticamente a ejecutar actividades de enseñanza con bajo o alto nivel de compromiso.

Así, las funciones docentes deben comprenderse como la realización de una serie de actividades guiadas a promover el conocimiento en los educandos y no entenderse desde una concepción simplista que pretende ver la enseñanza como la mera transmisión de ideas o dar clases. Un profesor a diferencia de un arquitecto o ingeniero es alguien que convierte cada experiencia diaria en un espacio de discusión, debate, crítica y construcción del aprendizaje. Cada día es distinto y cada experiencia de aprendizaje guarda un momento único. Por ende, no cabe espacio para la monotonía o el aburrimiento, al contrario el hecho de tener que escuchar a un grupo de niños con concepciones distintas de la vida representa un momento de creatividad e innovación.

En consideración a lo antes expuesto, se pretende reflexionar sobre los vicios o errores que comete el practicante en su proceso de formación en las instituciones educativas, tomando en cuenta la influencia que ejerce el docente asesor en la orientación que ofrezca al estudiante y en el aporte adecuado de experiencias favorables al buen desempeño profesional. Resulta importante destacar que el proceso formativo de los estudiantes de Educación requiere del cumplimiento de distintas fases de vinculación con la escuela, en las cuales desarrolla distintas actividades que van desde el conocimiento de las características del aula hasta la realización de funciones docentes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El proceso de prácticas profesionales docentes propicia el acercamiento y conexión de los estudiantes de Educación con las instituciones educativas a través de la realización de actividades, propias de las funciones que cumplen los profesores. Por lo general, en la mitad de la carrera se contemplan una serie de fases o niveles de prácticas, concebidos con la finalidad que se puedan adquirir los saberes y experiencias necesarias para actuar como un docente creativo, innovador, investigador y promotor del conocimiento. Regularmente, los estudiantes son asignados a determinadas instituciones o escuelas bien sea cercanas a su lugar de residencia o adyacentes a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

El lapso de tiempo establecido para el desarrollo de las prácticas docentes es de 12 semanas, cumpliendo de manera diaria o interdiaria la jornada escolar. Cuando el practicante se presenta en la escuela, normalmente, entrega la documentación y credenciales necesarias para su identificación y posterior evaluación por parte del docente asesor. De esta manera, la escuela le sirve como espacio de aprendizaje y valoración de las propias competencias como futuro educador.

En este orden de ideas, Cañizales (2010) sostiene que:

El practicante permanece en la escuela en la que se le ha asignado, hace observación participante, elabora diarios de campo y registros de sus observaciones, interactúa con las personas y actúa en un contexto natural. El aula se convierte en un escenario propicio para comprenderla y transformarla (p. 171).

Ciertamente, que la práctica docente reconoce la capacidad del estudiante de implementar soluciones ante los problemas que pueda observar y abordar en el aula de clases. En efecto, representa una oportunidad para conocer el quehacer diario, pero también es una forma de contribuir a mejorar aquellas situaciones que contraste con la formación constructiva de los alumnos. Es recomendable que el practicante se convierta en un ente que propicie cambios satisfactorios en las

escuelas, promueva la mejora de la enseñanza y el aprendizaje y facilite el diálogo e interacción con el docente asesor.

Mellado y Bermejo (1995) señalan que

Durante las prácticas, los maestros en formación deben reflexionar críticamente sobre sus propias concepciones y su actuación en el aula, compararlas con las de otros compañeros y con las de profesores expertos y, en suma, relacionar en un todo, sus concepciones, el conocimiento proposicional estático y la práctica de aula. (p.124)

Como bien se destaca en la anterior cita, las prácticas exigen a los estudiantes la capacidad de asumir desde un punto de vista crítico, las situaciones que ocurren en el ambiente escolar, permitiéndole valorar y realizar reflexiones sobre la adecuación o falta de pertinencia de las acciones que ejecuta el docente asesor en el aula. El hecho de pretender ver la práctica profesional como una continuación de procedimientos y acciones sin una correspondiente sistematización de experiencias influye en la formación del futuro docente. Si no ocurre un proceso de internalización en el practicante difícilmente se logrará la capacitación de un docente proactivo y consciente de la problemática educativa a la que, posiblemente, se enfrentará en un futuro inmediato.

Para fomentar la capacidad de análisis y reflexión, en el proceso de formación teórica se debe permitir al estudiante de Educación la oportunidad de autoconocerse y expresar sus propios miedos y falencias ante el acto de enseñar. Este ejercicio favorece comprender si el practicante es apto para el ejercicio de la profesión docente o, por el contrario, debe encaminarse hacia el estudio de otra carrera mucho más vinculada con sus capacidades y habilidades.

La sistematización de experiencias de aprendizaje puede considerarse como una práctica reflexiva que invita al profesor a valorar sus propias actuaciones, detectar las fallas cometidas y proponer soluciones que lo impulse hacia un proceso de transformación de la enseñanza. Por ende, transformar la enseñanza supone la evaluación de las acciones desarrolladas y el surgimiento de cambios significativos que permitan ver el aprendizaje como un proceso de diálogo, discusión y crítica, en pro de la mejora de los conocimientos teórico-prácticos de los alumnos.

Rodríguez (2007) expresa que “la sistematización requiere del análisis, la evaluación crítica, la identificación de prácticas y momentos significativos, la interpretación, la proyección hacia el futuro y, si es posible, el desarrollo teórico” (p.702). El practicante también está en la capacidad de reflexionar sobre su propia actuación en las escuelas asignadas, descubriendo aquellos momentos que le sirvieron para comprender la necesidad de modificar hábitos o la superación de vicios y errores que atentan contra la obtención de un aprendizaje congruente con los requerimientos de la sociedad actual postmoderna, la cual exige la reinterpretación del estado de cosas que limitan la creatividad del ser humano.

En este contexto actual, donde se descubren nuevos conocimientos y se refutan leyes o teorías que habían estado en la palestra de la ciencia, la formación de un educando más crítico exige de parte del docente, la habilidad de conectar la realidad cambiante en la que vive la sociedad con los contenidos que son impartidos en el aula. No se puede continuar enseñando sin vincular los problemas de la vida diaria, ni adoptar un papel de sabelotodo cuando no se diagnostican las necesidades ni las características de los niños. Actuar como un docente inflexible ante los desafíos o retos del mundo es contraproducente y fomenta la formación de educandos con un creciente nivel de atraso.

Miralles, Maquilón, Hernández y García (2012) indican que “innovar supone aprender cómo hacer algo nuevo, por tanto, la formación del profesorado es fundamental” (p.22). Así, los practicantes deben comprender la importancia de aportar soluciones ante los problemas que surjan en el contexto escolar en el cual se desenvuelven como maestros en formación. La innovación no significa

adoptar métodos o procedimientos que no correspondan con la realidad de cada escuela, provincia o estado, más bien es proponer alternativas de solución coherentes basadas en la realidad local o nacional.

En vista de los planteamientos esbozados, anteriormente, es posible señalar que la vinculación de los practicantes con las instituciones educativas es un factor de relevancia en el aprendizaje de la praxis docente y la detección de problemáticas. El futuro maestro debe formarse a partir de la intervención en la escuela, de integración de las actividades de aula y de la construcción de mecanismos que faciliten la labor de enseñar acordes con principios de eficiencia, innovación y creatividad.

Vicios y errores detectados en la práctica docente

A través de las observaciones y discusiones con estudiantes cursantes de las asignaturas de los niveles de Práctica Docente, es posible señalar una serie de actos, actitudes, comportamientos y acciones que distan de un proceso de aprendizaje significativo y, más bien representan la reproducción de errores o vicios que perjudican la formación de un futuro docente con ideas poco innovadoras, centrado en la memorización y repetición de conocimientos y con baja motivación de propiciar cambios en el aula de clases. En este sentido, a continuación se describen las situaciones que, regularmente, los practicantes repiten en su proceso de vinculación con las instituciones educativas.

Errores de los practicantes

Existen ciertos errores que comenten los practicantes durante el proceso de formación en las escuelas. Tomando esto en cuenta se mencionan algunos.

- *Asumir que la práctica solo es permanecer sentado, observando en el aula*

La práctica docente, en sus primeras fases o niveles, requiere de la observación participante por parte del estudiante, lo cual supone la participación e integración en las actividades que ejecute el docente asesor. Por consiguiente, es necesario mostrarse dispuesto a colaborar en aquellas actividades de instrucción y evaluación que el maestro realice. En algunas ocasiones los practicantes se convierten en un obstáculo para el desarrollo de las actividades de aula, puesto que muestran apatía e indiferencia ante las problemáticas que suceden en el aula en la cual se encuentra asignado. Al no haber una preocupación del estudiante por mejorar el entorno escolar, simplemente cumple una función de espectador.

- *Actuar como el docente ideal sin conocer a los estudiantes*

Los practicantes una vez son asignados a las escuelas tratan de asumir una conducta de perfección en el desarrollo de sus actividades, sin que realicen un diagnóstico de las características de los niños. Si lo que pretende es actuar como el futuro docente ideal, debe entender que la enseñanza está sujeta a las particularidades de cada alumno y al estilo de aprendizaje que manifiestan durante la instrucción. Lo adecuado es conocer a los escolares en situaciones previas, tratando de familiarizarse con sus actitudes y modos de comportamiento y, en lo posible, adoptar la intervención en el aula de manera de lograr transformaciones favorables que impliquen la eliminación de la rutinización del aprendizaje. El maestro ideal es una utopía que se alimenta de las viejas preconcepciones tradicionales que esconden la represión de los estudiantes como método de control. No se trata de infundir miedo, se trata favorecer la expresión individual de los niños para permitir un mayor crecimiento intelectual, moral y psicológico.

- *Mostrar inseguridad a causa del cumplimiento de expectativas fundadas sobre la base de experiencias ajenas*

Frecuentemente, los practicantes se dejan guiar por las experiencias tanto negativas como positivas de los demás compañeros de carrera, quienes dan consejos o sugerencias sobre cómo abordar la práctica sin complicaciones. Sin embargo, esta situación genera una predisposición al trabajo que se realiza en las escuelas. El practicante puede estereotipar la función docente de forma perjudicial y así muestra un comportamiento reactivo ante determinadas situaciones, lo que le impide disfrutar las experiencias de aprendizaje y construir su propia concepción del quehacer escolar. Es recomendable que el practicante considere que cada realidad es distinta y que las relaciones entre docente asesor y estudiante nunca son las mismas; por lo tanto, no puede mostrarse inseguro ni ansioso en el aula.

- *No cuestionar o preguntar al docente asesor y quedarse con dudas o inquietudes no aclaradas*

El silencio que guarda el practicante ante el temor de no comprender bien las indicaciones del docente asesor y que sea evaluado negativamente, trae como consecuencia el surgimiento de dudas e inquietudes que si no son aclaradas de manera conveniente, se convierten en errores que repiten a lo largo de sus experiencias de aula. Asimismo, una vez se titulen como maestros repetirán, constantemente, esas conductas, pues no recibieron la orientación necesaria que les permitiera clarificar sus ideas. Es normal que el practicante pregunte o indague aquellas situaciones que no comprenda, a objeto de tener una formación adecuada que lo motive a ser un docente transformador.

- *Seguir viejos patrones de enseñanza y asumirlos como soluciones mágicas*

El docente asesor, por lo general, transmite sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje al practicante y, en ocasiones, le aporta información inadecuada o impregnada de errores que van constituir la repetición de falencias, lo cual atenta contra la posible formación de un docente más dinámico, innovador y sensible a las situaciones de cambio en la sociedad. Es pertinente que la enseñanza no es una excusa para tranquilizar a los niños formarles solo hábitos sociales, sino que es un momento de exploración y construcción de conocimientos para formar a futuros niños, capaces de convertirse en adultos, conscientes, inteligentes y generadores de cambios. Cada docente tiene un método de enseñanza particular que responde a sus preconcepciones, estados de ánimo, personalidad y saberes y, no por ello, el practicante tiene que repetir viejas experiencias que impliquen un estancamiento de la educación.

- *Evitar actuar como líder en el aula de clases por temores o juicios del docente asesor*

El liderazgo puede interpretarse como una conducta natural o erigida en el ser humano a través de las experiencias que se tenga en la vida. En el caso de los practicantes, a veces, se ven limitados por el docente asesor de guiar a los niños en el proceso de aprendizaje o de tomar la iniciativa en actividades escolares. El hecho de asumir una postura de liderazgo no significa que se vayan a obtener los mejores resultados en el aula; pero, sin duda, permitirá una mayor identificación de los niños, lo que facilitará el desarrollo de las actividades con una mejor pertinencia.

- *Temor a ser evaluado de manera negativa por parte del docente asesor*

Es muy común ver que los practicantes evidencien miedos o temores ante el proceso de evaluación de los docentes asesores, y esto ocasiona que no manifiesten sus verdaderas capacidades y habilidades, dado que se sienten presionados a que la concepción tradicionalista de los profesores de las escuelas contraste con sus conocimientos y experiencias. La evaluación no debe ser un motivo para privarse de explotar las potenciales del docente en formación, al contrario representa una oportunidad de saber en qué se están equivocando y como mejorar las falencias. Evaluar es un momento para el aporte de sugerencias de los docentes asesores hacia el practicante. Se

aprende de los errores, pero también de las evaluaciones subjetivas e inadecuadas que se realizan de los practicantes.

- *Concebir a la práctica como un simple trámite de la asignatura*

Las prácticas docentes, si bien son asignaturas que propician la adquisición de experiencias significativas, los estudiantes las conciben como un trámite del pensum de estudios para la obtención del título universitario. Es conveniente destacar la importancia de la práctica como medio para el logro de saberes teórico-prácticos que promuevan una formación acorde con los nuevos tiempos, en las que se requiere de un docente proactivo que fomente el conocimiento a través de su práctica en el aula. Por consiguiente, ver la asignatura como un requisito más para avanzar en la malla curricular es una tendencia reduccionista que limita la significatividad del trabajo en las escuelas.

- *Mostrarse crítico sin aportar soluciones que mejoren los problemas en el aula*

Una actitud crítica en el practicante es favorable para apreciar las dificultades que se presentan en el ejercicio de la docencia. No obstante, ser exageradamente crítico sin aportar soluciones constructivas que motiven hacia la adopción de cambios en el aula, en pro del beneficio de los escolares, es una actitud que no permite el crecimiento como futuro maestro. Es pertinente ser crítico para evitar reproducir errores, pero juzgar a priori sin conocimiento de las situaciones que propician una problemática, no generará cambios favorables en la enseñanza y el aprendizaje.

Vicios del practicante

Los vicios se interpretan como conductas o actitudes de los practicantes que se extienden a lo largo de su proceso de formación y que implican una serie de fallas que, suelen solaparse bajo la dinámica escolar que se vive en el aula e incluso los docentes asesores las fomentan. A continuación se mencionan algunos:

- *Repetir el patrón de actuación en el aula durante las distintas fases de la práctica*

Existen muchos casos en los cuales los practicantes repiten las mismas experiencias de aprendizaje en las distintas fases o niveles de la práctica profesional, debido a que se sumergen en la rutinización de las actividades o procedimientos del aula. Cuando el estudiante realiza las mismas dinámicas, es probable que se sienta aburrido y la monotonía la refleje ante la repetición de acciones, que, posiblemente, le quitan la capacidad de crear e innovar.

- *Emplear las mismas estrategias y recursos en la práctica*

Otro de los vicios más recurrentes de los practicantes es el empleo de las mismas estrategias y recursos, sin innovar o crear espacios que favorezcan la adopción de procedimientos de enseñanza centrados en la versatilidad del proceso de aprendizaje. La repetición de los mismos procesos implica el probable hastío del practicante, el desconocimiento de otras alternativas para enseñar y la falta de integración en el aula, actuando como un sujeto automático que comete las falencias de sus docentes asesores.

- *Desarrollar las distintas fases en la práctica en la misma institución educativa y/o con el mismo docente*

Este es un vicio muy arraigado en los estudiantes y demuestra el poco compromiso en afrontar nuevos retos o conocer otras metodologías de enseñanza con otros docentes. En muchos casos, recurren a realizar la práctica docente con el mismo profesor de escuela, debido a que se han establecido relaciones de amistad y, el proceso de evaluación se le facilita al estudiante. También este vicio genera el solapamiento de errores y la sobrevaloración del estudiante, propiciando incluir en el instrumento de evaluación del practicante, aspectos no observados en el estudiante. En cierto modo, con esta actitud se promueve el fraude y, no se le logra la corrección equivocaciones que marcaran la futura actuación como docente de aula.



- *Mostrarse jovial y amable con el docente asesor para obtener una buena calificación*

Aquellos practicantes que tienen una baja formación académica recurren al establecimiento de relaciones armoniosas con el docente asesor, caracterizadas por la amabilidad y la jovialidad con el fin de ganarse el respeto y consideración para que, si comete errores graves o tiene poco dominio de la práctica escolar, la familiaridad sirva para esconder dichas falencias. Esta situación genera el ocultamiento de fallas que no son retroalimentadas ni reconducidas a la solución de problemas en el aula. De este modo, esa familiarización entre docente asesor y practicante suele traducirse en la asignación de una calificación favorable en la evaluación.

- *Actuar como suplente sin tener la formación y experiencia docente adecuada*

Por lo general, al practicante le son atribuidas funciones de suplente, bien sea porque tiene un dominio de las actividades realizadas en el aula o los niños le han dado cierta confianza. Actuar como suplente no permite que el estudiante reconozca sus errores, pues no va a contar con la observación de parte del docente asesor. Es posible que actúe de manera inadecuada en el aula y no corrija sus actitudes, dado la ausencia de orientación en el aula. En otros casos, asumir la suplencia supone un grado de responsabilidad que el estudiante, muchas veces, no comprende y pueden presentarse situaciones inesperadas que no sabría cómo afrontar. Es importante señalar que si bien la suplencia le exige al practicante un mayor compromiso, se deben efectuar solo en caso de que se tenga un dominio conceptual y práctico de la dinámica escolar diaria.

- *Mostrarse como el practicante perfecto en el proceso de supervisión*

La supervisión por parte del docente de la asignatura, se enfrenta a varias situaciones que provocan dudas sobre la verdadera actuación del practicante. Se suele observar el fingimiento de actitudes que, realmente, no se tienen durante las visitas o supervisiones a la escuela. También el docente asesor puede otorgar información falsa en cuanto al desempeño del estudiante, sobre la base de convenios o acuerdos previos. Para este caso, es recomendable comparar la actuación del estudiante durante el proceso de formación teórico en la universidad con la actuación que tiene como practicante en la escuela, a objeto de contrastar la información y establecer los posibles solapamientos de fallas y errores.

Posibles soluciones

Vistos los errores y vicios que comete el practicante en el aula de clase, es posible establecer una serie de recomendaciones que le van a permitir mejorar el proceso formativo del estudiante, en pro de lograr un docente más comprometido con los cambios y transformaciones que sobrevienen en la educación actual. Por ende, se debe:

- a. Darle la posibilidad al practicante de cuestionar su experiencia en el aula.
- b. Invitar al docente asesor a los procesos de sistematización de experiencias.
- c. Solicitar al practicante que proponga soluciones ante los problemas que observó en el aula.
- d. Proponer debates o discusiones en la asignatura sobre la actuación de cada practicante.
- e. Sistematizar las experiencias del practicante para promover procesos de reflexión educativa.
- f. Brindar el apoyo moral necesario al practicante en casos de dudas o inseguridades.
- g. Formar futuros docentes con visión de cambio ante los nuevos retos educativos.
- h. Evitar que el practicante se impregne de la concepción negativa que los docentes asesores tienen sobre la educación venezolana.
- i. Sembrar el espíritu crítico en el estudiante.
- j. Promover la creatividad y capacidad de innovación en el estudiante.

- k. Facilitar el contraste entre la formación teórica y la práctica docente.
- l. Propiciar en el practicante la concepción de que un aula de clases es un espacio para la búsqueda del conocimiento y la formación de talento humano.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Como bien se ha abordado, los errores y vicios del practicante pueden convertirse en un problema para comprender la verdadera intención transformadora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ciertamente, que los docentes asesores pueden representar una opción para la creatividad y la innovación en el aula o bien un escenario para adquirir una formación práctica deficiente que no responde a las verdaderos propósitos de educar para cambiar la concepción tradicionalista de la enseñanza, traducida en la simple memorización de ideas conceptos o ideas.

El practicante puede aportar ideas innovadoras que busquen una transformación del proceso ejecutado en el aula de clases, favoreciendo la crítica y proposición de alternativas para mejorar los problemas a los cuales se enfrentan los docentes. El trabajo de aula es una labor que demanda paciencia, comprensión y empatía con los educandos, pero puede llegar a convertirse en una experiencia gratificante y potenciadora para el estudiante de Educación. Se debe combatir los típicos vicios que estancan la educación venezolana, a través de la formación más pertinente de maestros sensatos, proactivos e innovadores.

Referencia autoral

José Matías Albarrán 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). Candidato a Doctor en Educación (ULA). Actualmente, se desempeña como profesor agregado, adscrito al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Autor y coautor de varios artículos científicos, relacionados con temas educativos y publicados en revistas nacionales e internacionales arbitradas. Es Coordinador del Área Práctica Profesional Docente y Didáctica de dicha Facultad. También es Coordinador de Formación Docente e Investigación en la Dirección de Educación del Estado Mérida, Venezuela, desde 2022.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cañizales, J. (2010). Las prácticas docentes: una oportunidad para la reflexión y la acción [Revista en línea]. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), pp. 169-189. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art09.pdf>

Mellado, V. y Bermejo, M. (1995). Los diarios de práctica en la formación de maestros [Revista en línea]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, pp. 121-136. Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1264957146.pdf

Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo [Revista en línea]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(19), pp. 19-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398001>

Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela [Revista en línea]. *Educere*, 11(39), pp. 699-708. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603915>

La postmodernidad y sus implicaciones educativas. Reflexiones desde una perspectiva pedagógico-sensible

Postmodernity and its educational implications. Reflections from a pedagogical-sensitive perspective

Rohmer Samuel Rivera Moreno

rohmeriverasociologiaulanurr@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-5077-8862>

Teléfono: + 58 4247497970

Estudiante del Doctorado en Educación

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario "Rafael Rangel"

Trujillo, estado Trujillo

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 26/05/2024

Arbitraje/Sent to peers: 27/05/2024

Aprobación/Approved: 30/06/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

RESUMEN

Este artículo explora los fundamentos teóricos de la postmodernidad y sus implicaciones educativas en un sentido multidimensional, destacando la necesidad de no ignorar los aportes del proyecto moderno, tal como ha ocurrido con algunos enfoques postmodernistas, por el contrario, se entiende la necesidad de redefinir y situar la modernidad en un mundo complejo signado por la incertidumbre. Así, se visibiliza la importancia del paradigma hermenéutico para el abordaje de la realidad social a través del reconocimiento de las racionalidades múltiples de la acción humana, partiendo de la interpretación de los discursos, sentidos e intencionalidades de los sujetos de la educación. Por ello, esta investigación enfatiza la pertinencia de resignificar lo pedagógico en función de los desafíos tecnológicos y socioculturales actuales, mediante el cuestionamiento de los enfoques pedagógicos tradicionales, proponiendo así a la pedagogía de la sensibilidad como una alternativa epistemológica plausible, que se centra en el sujeto como eje central del proceso educativo sobre la base de la dialogicidad.

Palabras Clave: Educación; Hermenéutica; Pedagogía de la Sensibilidad; Postmodernidad

ABSTRACT

This article explores the theoretical foundations of postmodernism and its educational implications in a multidimensional sense, highlighting the need not to ignore the contributions of the modern project, as has happened with some postmodernist approaches, but rather to redefine and situate the modern in a complex world marked by uncertainty. Thus, the importance of the hermeneutic paradigm for addressing social reality is elucidated through the recognition of the multiple rationalities of human action, starting from the interpretation of the discourses, meanings and intentions of the subjects of education. For this reason, this research emphasizes the relevance of resignifying the pedagogical in terms of current technological and sociocultural challenges, by questioning traditional pedagogical approaches, thus proposing the pedagogy of sensitivity as a plausible epistemological alternative, which focuses on the subject as the central axis of the educational process based on dialogicity.

Keywords: Dialogicity; Education; Hermeneutics; Pedagogy of sensitivity; Postmodernity

Si queremos reflexionar metódica y sistemáticamente respecto de la configuración de los nuevos esquemas epistemológicos en torno a la educación (que datan desde finales del siglo XX) es menester abordar lo pedagógico como un fenómeno signado por la multidimensionalidad definitoria de la acción humana, que no puede circunscribirse a los reductos epistémicos en forma de certezas y pretensiones omniabarcativas, unilineales y unidimensionales acerca de lo social, con que diversos enfoques sustentados en el paradigma de la Modernidad pretendían elucidar lo real (Lyotard, 1994). Por tal motivo, los constructos o esquemas cognitivos otrora imperantes, que también se erigieron como metarrelatos históricos e ideológicos, resultan insuficientes para aprehender y comprender las variadas manifestaciones de la socialidad, su estructuración, institucionalización, funcionamiento e interacción, que son modeladas indubitablemente por las relaciones de poder-saber que son inherentes a la condición humana.

Ahora bien, cuando se hace referencia a la Modernidad, breve y sumariamente es necesario puntualizar que la misma se expresa a través del refinamiento logrado por el proyecto de la Ilustración sobre el proceso de construcción de la razón occidental, que se asume como certeza histórica que comprende “lo nuevo, lo que se dilata, crece y se dirige al porvenir con miras a recoger los mejores frutos” (Perdomo, 1991, p. 12). Y es que la razón occidental –vale la pena acotarlo– asumió al «logos»

como posibilidad de superación del desorden y del mal en el mundo, siendo que la razón emerge con fuerza inusitada en un contexto social específico (el modo de producción esclavista) en el que parecía imperativa la necesidad de un ideal filosófico que estableciera un orden dentro del caos (con la finalidad de contribuir a la racionalidad de la vida política como medio de enfrentar el caos de la corrupción) (Cabral, 2009, p. 293).

Tal cosmovisión inherente a la Modernidad remite a la construcción de un mundo social regido por normas y preceptos racionales que puedan propiciar la libertad, la igualdad y la justicia entre los individuos en tanto *conditio sine qua non* para lograr la convivencia de los más variados grupos humanos, a fin de evitar todos aquellos desencuentros potenciales cuyo término fuese el caos y la violencia más extremas, en el marco de un estado de “*bellum omnium contra omnes*”, de acuerdo con la perspectiva hobbesiana (Hobbes, 1980). Lacónicamente, esto lleva a aducir que la Modernidad alude a la racionalización como forma de disponer y estructurar a la sociedad conforme a principios de sistematicidad, orientados a mitigar diversas expresiones de arbitrariedad en el ejercicio del poder dentro de los dominios cognitivo, político, administrativo, económico, entre otros, en un mundo definido por lo contingente (Sayer, 1995). *Ergo*: “La contingencia del mundo impone la institucionalización de las relaciones sociales, sin la cual la convivencia ni la misma vida humana serían posibles” (Hinkelammert, 2008, p. 73).

Por este motivo, la Modernidad en tanto proyecto presuntamente culmen de la racionalidad occidental que condensa los grandes avances de la humanidad, entre ellos, las indubitables proezas tecnocientíficas, así como también la justificación filosófica de los derechos humanos y las diversas formas de organización política y social que gravitan en derredor de los mismos, trazó como prioritario la “exorcización” de la irracionalidad presente en determinadas relaciones sociales, apelando a fundamentos sólidos y certeros de una verdad que fuese capaz de conducir a la humanidad a nuevos derroteros expresados en signos de orden y progreso (Follari, 1993). Sin embargo, estos esquemas epistemológicos no dieron cabida a un mundo más libre, justo y equitativo tal como se había **propugnado, por lo cual la Modernidad entra** en crisis, habida cuenta de que sus referentes teóricos dejaron de ser suficientes para el abordaje de los ingentes cambios sociales en un mundo

inmerso en “una situación de inestabilidad sistémica en el que un cambio mínimo puede producir, imprevisible y caóticamente, transformaciones cualitativas” (Santos, 2006, p. 18).

Frente a este escenario signado por la incertidumbre surgen nuevos esquemas epistemológicos que, en el ámbito de la educación, han cuestionado las perspectivas tradicionales que han circunscrito el hecho educativo a un proceso que es dirigido exclusivamente por una autoridad pedagógica que se somete a las directrices escolares de una racionalidad burocrática, ejercida por un Estado que despliega su accionar institucional, a través de unos aparatos ideológicos, cuyo propósito es la formación de unos individuos que respondan a sus intereses. A su vez se hallan intrínsecamente vinculados a los designios del Capital, entendido sumariamente como el orden económico que condiciona a los demás ámbitos de lo social. Dichos esquemas epistemológicos innovadores se apoyan en la idea según la cual la *razón de ser* de la pedagogía ha de gravitar en torno al sujeto, sus experiencias, sus vivencias y sus intereses como ser social y ontocreativo que, juntamente con los demás, puede incidir en la estructuración de la realidad en la que se halla inmerso y transformarla (Neri, 1970; Puig Rovira, 2003).

Entre esos esquemas epistemológicos innovadores se destacan diversas perspectivas que han enriquecido sustancialmente el debate pedagógico actual. Tal es el caso de la pedagogía crítica, caracterizada por concebir a la educación como una praxis social ideológicamente orientada por el Estado y las demás élites del poder en el seno de la estructura social. Por su parte, la pedagogía post-estructuralista, que concibe a la acción educativa a partir de las formaciones discursivas que surgen en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, signadas por circunstancialidades y locaciones enunciativas que no son axiológicamente neutras, sino que remiten a un contexto histórico-social único e irrepetible en el que se gestan los saberes educativos que guían los procesos de subjetivación. A tenor de estos esquemas epistemológicos también se destaca la importancia de la pedagogía de la alteridad, que surge como una crítica de la pedagogía tradicional y performativa cuyo trasfondo ético gravita en torno al cultivo de relaciones de respeto, tolerancia y reconocimiento del otro como disposición que permite, a través de la co-presencia, la reafirmación del sentido de responsabilidad del sujeto educativo (Levinas, 1993; Magendzo, 2006; Moreno, 2017).

En este orden de ideas, y relacionada con la orientación de la pedagogía de la alteridad, se halla la pedagogía hermenéutica, que se centra en el sentido que subyace a todo hecho educativo y a las relaciones de significación que se yerguen con base en la intersubjetividad, y que trascienden cualquier manifestación reificante de lo humano, que se ha hecho patente mediante enfoques cientificistas que privilegian la rigidez de la razón (Vattimo, 1996; García y Martín, 2013). Y de tal mirada hermenéutica se propone a la pedagogía de la sensibilidad como una perspectiva que se orienta al centramiento del sujeto, sobre el cual la praxis educativa ha de focalizar todos sus esfuerzos, de modo tal que puedan cultivarse sus potencialidades inherentes para el ejercicio de sus derechos y libertades (Hernández Carmona, 2014). Es así que se reconoce que en el contexto postmoderno hay pedagogías emergentes que han resaltado que “el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de la información literal, [sino que] el sujeto la transforma y la estructura” (Díaz Barriga y Hernández, 2001, p. 18).

En este sentido, resulta oportuno destacar que: “El discurso posmoderno tiene diversas y múltiples escrituras y también lecturas, pero mantiene una constante: sus enunciados carecen de fundamentos irreversibles desde una razón liberadora de mitos” (Perdomo, 2004, p. 55). Lo cual exige develar y dismantelar argumentativamente los grandes paradigmas que, en el ámbito de la educación, se han encauzado hacia la reproducción cultural de unas relaciones de poder (opresivas) en las que el sujeto (discente) es concebido como un simple ser pasivo sobre el cual dispensar o transmitir un cúmulo de contenidos y saberes arbitrarios, cuyo arraigo en las estructuras institucionales de la sociedad responden a tendencias de naturalización, habituación y legitimación de determinadas formas de leer el mundo a merced de los designios de los intereses del poder del Estado y sus diversas formas de aparataje ideológico que posibilitan la transversalización de la violencia simbólica en los distintos escenarios de la vida cotidiana (Freire, 2008; Tenti Fanfani, 2010; 2011).

Reflexionar en torno a una pedagogía que se apege a las dinámicas de la postmodernidad implica tomar en cuenta diversos cambios sociales, culturales y tecnológicos, cuya agudización es el resultado de la globalización y sus consecuencias en el mundo de hoy, y específicamente en el campo de la educación. De acuerdo con lo elucidado por autores como Ritzer (2012), Inglehart (2005) y Hargreaves (2005), es necesario tomar en cuenta:

- a. La expansión a una escala cada vez más global de la información y de las fuentes de conocimiento como resultado de los grandes avances en materia de telecomunicaciones. Con ello se pone de manifiesto un afianzamiento de lo que McLuhan y Powers (1995) denominan la aldea global, lo cual implica una interconexión más acentuada entre las partes del sistema-mundo a través de una reducción de las brechas espacio-temporales (Beck, 1998). En sí, todos los medios digitales que han surgido en el contexto actual ejercen un influjo significativo sobre la autocomprensión cotidiana de los sujetos y que alojan ingentes contenidos de valor didáctico y educacional para su autoformación.
- b. Debido a que el tiempo y el espacio se han comprimido a un ritmo vertiginoso, los fundamentos de nuestros conocimientos se presentan frágiles y provisionales; *ergo*: los procesos socioculturales que se acentúan con mayor intensidad en la globalidad son las principales amenazas a la estabilidad y la permanencia de nuestros esquemas cognitivos asentados en la Modernidad y sus paradigmas. Complementariamente, en lo que concierne a las implicaciones sociales y educativas de la postmodernidad es fundamental reconocer el influjo de las incipientes redes sociales virtuales en la compresión de las dimensiones espacial y temporal de los procesos sociales (Ritzer, 2012), en un contexto histórico que ha instaurado “el fin de las geografías” (Bauman, 2005), en tanto y en cuanto:

El advenimiento de la modernidad líquida implica una profunda modificación de la lógica espacial, puesto que las tecnologías de transporte y comunicación permiten acceder casi instantáneamente a cualquier punto del globo, de modo que la instantaneidad desemboca en la devaluación del espacio (Benítez, 2011, p. 145).

- c. Los flujos migratorios cada vez más patentes tienden a configurar en mayor medida sociedades multiculturales caracterizadas por presentar una pluralidad de valores y de sistemas de creencias en las que lo global y lo local se influyen entre sí. Esto, por su parte, pone de relieve un redimensionamiento de la escala humana que favorece a la visión interculturalista de la realidad (incompatible con las concepciones uniformes y homogéneas sobre lo social), la relativización de los valores como respuesta a las tendencias hegemónicas fundamentalmente eurocéntricas y la recuperación del espacio natural, que se expresa a través de la emergencia de nuevos modelos de desarrollo cuyo desiderátum es la sostenibilidad (Fergusson-Laguna, 2004). Dicho esto, resulta apropiado hacer referencia a una ciudadanía multicultural que, siendo consustancial a las dinámicas de la postmodernidad, resalta que “la diversidad societal mejora la calidad de vida, enriqueciendo nuestra experiencia y ampliando los recursos culturales” (Falk citado por Kymlicka, 1996, p. 170).
- d. La deslegitimación de los esquemas tradicionales en los que se fundaron los Estados-nación y la constitución de una política post-internacional donde nuevos actores transnacionales (que traspasan las fronteras territoriales) también inciden en las correlaciones de fuerzas en el marco de la globalidad, influyendo en un grado superlativo, en los procesos de toma de decisiones políticas, en las dinámicas del mercado y en la organización de la sociedad civil. Esto desde luego ha incitado en el posicionamiento de tendencias sinérgicas, descentralizadas y horizontales en relación con el ejercicio del poder por parte de la multiplicidad de sectores sociales, políticos y económicos, lo cual ha fraguado una lógica subpolítica que, ante innúmeras demandas de reconocimiento y ampliación de los derechos humanos en términos cosmopolitas:
representa un giro desde las instituciones hacia los individuos y los grupos sociales, “reinventa” lo político alejándolo de los espacios de experiencia colectiva de lo social y resituándolo

en un nivel micro que interpela a las viejas y vacías instituciones estatales desde los intereses y las capacidades de los individuos y sus comunidades (Levita, 2011, p. 48).

- e. Los grandes avances científico-tecnológicos no solamente han incidido en lo mass-mediático y en lo informático, sino que también han repercutido en campos como la robótica y la genética, en el que se vislumbran los efectos de la inteligencia artificial en aspectos tocantes a la educación, el trabajo, la política, entre otros. No obstante, ello plantea ciertos dilemas en torno a la acción humana. Por una parte, los grandes avances en materia robótica han generado consigo reflexiones que dejan entrever que la intervención directa del hombre en los procesos productivos se convertirá en una cuestión plenamente prescindible, pues la máquina o los nacientes dispositivos de la inteligencia artificial pueden suplirlo en importantes actividades. Por otra parte, en lo atinente a las grandes modificaciones genéticas, se translucen escenarios que estarán signados por desigualdades y conflictos sociales entre aquellos grupos humanos genéticamente mejorados y aquéllos que no (Fukuyama, 2008).
- f. La emergencia de sociedades post-industriales acompañada de valores post-materialistas (Inglehart, 2005) en las que los grupos y los sujetos sociales demandan la observancia de derechos que van más allá de la simple satisfacción de las necesidades más elementales para la vida. Por tal motivo, en el contexto postmoderno se pone énfasis en asuntos como el de la sustentabilidad ecológica, el reconocimiento de las diversas expresiones de género y de la orientación sexual (Movimientos LGBTQI+), el derecho humano al acceso a internet, el acceso a inconmensurables fuentes de información y comunicación a través de diversos dispositivos electrónicos, la aceptación y el respeto a la otredad cada vez más heterogénea y tribal, entre otros (Maffesoli, 1997).

Por ello, resulta medular en el marco de esta investigación, elucidar diversos elementos argumentativos que permitan revestir de suficiente solidez teórica a la idea según la cual el análisis de la postmodernidad y sus implicaciones educativas no necesariamente condensa una pretensión de desconocimiento de los avances y preceptos propios de la lógica de la Modernidad, dado que ello implicaría incurrir en una visión dualista y reduccionista en torno a lo histórico-social, más bien, lo epistemológicamente sustantivo radica en situar y resignificar dicha lógica sobre la base de un mundo más complejo, integrado e interdependiente, donde ha emergido una racionalidad múltiple a partir de la cual interpretar la realidad social (Solana, 2004; Martínez Miguélez, 2004). Desde luego, este aserto parte del reconocimiento de la idea según la cual la comprensión del mundo sólo es posible a través de la interpretación de una pluralidad de sentidos en torno a la acción humana con la cual se construye la realidad, habida cuenta de que: “La sociedad ya no tiene unidad, de manera que ningún personaje, ninguna categoría social, ningún discurso posee el monopolio del sentido” (Touraine, 2006, p. 185).

Así mismo, la postmodernidad alude a diversas discursividades sociales que se han gestado en el marco de los procesos de globalización que claramente condicionan y, a su vez, han sido condicionados por los vertiginosos cambios científico-tecnológicos, que le dan cabida a una *razón mediática* que se puede definir en función de una semiosis social (Verón, 1993) más fluida. Es decir, por circulación de mensajes (relaciones de significación: discursos e imágenes) sin prácticamente ningún tipo de limitaciones geográficas que otrora podían ser ejecutadas por los Estados nacionales so *pretexto* de su soberanía y de sus *intereses supremos*. De allí que resulta atinado resaltar que en la actualidad: “Lo que llamamos producción, consumo y tráfico en el universo de los massmedia es, de alguna manera también, la propia existencia de lo social en el acto de su propia representación y en su configuración como nuevo sentido” (Barreto, 2006, p. 66).

La singularidad de los enfoques postmodernos, en el plano de la educación, estriba en la relevancia que estos le dan a las metodologías cualitativas, concretamente, las perspectivas teórico metodológicas hermenéutico-dialécticas, en las que lo sustancial gira en torno a lograr la comprensión de las acciones sociales a partir de su complejidad, en el entendido de que no existen verdades absolutas e inmutables que puedan expresarse en

forma de leyes que, imbuidas por una racionalidad instrumental inescindible del espíritu positivista, se orienten al control del comportamiento humano. Por esta razón, desde lo postmoderno se alude a lo rizomático, es decir, a fenómenos y procesos caracterizados por una lógica difusa y de lo impredecible, en la que cada vez más ha ganado mayor relevancia la incertidumbre, el caos y la entropía en lo que respecta al abordaje de lo social (Deleuze y Guattari, 2002).

De igual manera, esta orientación epistemológica que se apoya en la racionalidad múltiple, así como también en la racionalidad sensible, como cuestionamiento de la manida perspectiva científicista, sobre todo, del *fisicalismo* en el campo de las ciencias sociales y humanas (Sartori, 1984), promueve la des-trivialización de la vida cotidiana o la desnaturalización de lo familiar para así construir lógicas de sentido que abarquen tanto las manifestaciones de lo micro como de lo macro, a partir de las cuales se estructura la realidad social bajo una relación dialéctica con las distintas formas de *agenciamiento humano*. Lo cual da cuenta de una realidad que es construida social y simbólicamente por los individuos, sustrato de perspectivas pedagógicas que van más allá de los esquemas tradicionales en torno al hecho educativo (Martínez Miguélez, 2006).

Y ello también plantea una crítica a la *quantofrenia* prevaleciente en algunos sectores de las ciencias sociales (Sorokin, 1957), en los cuales ha pretendido reducirse, tanto epistemológica como metodológicamente, el estudio de cualquier fenómeno social a una perspectiva objetivista que se ciña a las particularidades de los modelos estadísticos y matemáticos. Así pues, lo característico de estos modelos es que asumen que:

El mundo es una armonía infinita en la que todas las cosas tienen sus proporciones matemáticas. De aquí que «conocimiento es siempre medición», «el número es el primer modelo de las cosas en el espíritu creador»; en una palabra, todo el conocimiento cierto que el hombre puede alcanzar es el conocimiento matemático (Burt, 1960, p. 55).

Ahora bien, la orientación ontoepistemológica asumida por esta perspectiva “quantofrénica” coarta las múltiples posibilidades de interpretación en torno a la acción social y la panoplia de significaciones sobre lo humano propiamente dicho. Y es por este motivo que, en relación con esta crítica a las perspectivas cuantitativistas sectarias, resulta menester poner ahínco en que, desde una perspectiva hermenéutica:

La objetividad tiene una indefectible dimensión de construcción intersubjetiva, por lo que no excluye al sujeto humano socioculturalmente ubicado; no emerge mediante la supresión de la subjetividad, disociando e incomunicando sujeto y objeto, sino que se constituye en el circuito dialógico entre ambos (Solana, 2004, p. 143).

Así, y concatenado con tal cuestionamiento al objetivismo y a la orientación numerológica que predominó en el ámbito de las ciencias sociales, cabe considerar que la lógica postmoderna se opone a la orientación mecanicista que se instituyó en el abordaje de lo humano como un intento por alcanzar un grado de científicidad plausible dentro de la comunidad científica. Todo esto provocó consigo el desconocimiento de las especificidades ontoepistemológicas de su objeto de estudio, pues el afán científicista en el abordaje de lo social ha tenido como correlato ostensible la reificación del sujeto mismo, en el marco de unos procesos que, desde el punto de vista ontológico, son gestados y construidos por él en una trama intersubjetiva, simbólicamente mediada, de relaciones con base en las cuales se constituye la realidad social. De ahí que en el abordaje de lo pedagógico se asuma que *“la referencia y la apelación al sujeto, lejos de constituir una renuncia a la objetividad, constituyen una condición para ella. Dar pleno empleo a la subjetividad es dar pleno empleo también a las cualidades de objetivación”* (Morin, 1980, p. 347. Cursivas nuestras).

En suma, no es posible encuadrar la realidad social a una imagen mecanicista y estática del mundo de la vida, habida cuenta de que los procesos vertiginosos de cambio social actual escapan del control de los datos estadísticos y demás modelos matemáticos tomados de las ciencias físico-naturales en un inútil y desfasado afán científicista, que palmariamente no se ajustan a fenóme-

nos cada vez más impredecibles, inciertos y entrópicos (Almond y Genco, 1999). Además, resulta impropio emular y adoptar una orientación experimentalista de corte *hiperfactualista*, propia de las ciencias físico-naturalistas, en el vasto campo de lo social, por cuanto ésta niega el horizonte hermenéutico que entreteje la multiplicidad de miradas, lecturas y sentidos que permiten la comprensión de la acción humana y del mundo de vida en la cual esta se halla inmersa. Y es que, desde una perspectiva crítica, puede sostenerse que:

El método de los hechos, pleno de autoridad y de imperio, se arroga un aire de divinidad que tiraniza a nuestra confianza y se impone a nuestra razón. Un hombre que razona, o hasta que demuestra, me considera un hombre; yo razono con él; me otorga libertad de juicio y no me obliga sino por mi propia razón. Aquel que grita: he ahí un hecho, me considera un esclavo (Louis-Bertrand Castel en Bachelard, 1972 citado por Thom, 1989, p. 30).

Por otra parte, se hace referencia a un vaciamiento o desencanto respecto a la Modernidad y sus instituciones, que se expresa con la desviación de los propósitos incipientes de la Razón en la que éste se funda (en tanto deificación de la racionalidad occidental), planteados como posibilidad en virtud de la cual el hombre, en tanto sujeto, pudiese lograr su liberación. No obstante, diversos autores –entre ellos los principales exponentes de la Teoría Crítica de la Sociedad como Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas– cuestionaron cómo la Razón, definida como el *sustratum* de la Modernidad, ha devenido en una *razón técnica* o en una *racionalidad instrumental* que ha propiciado la subsunción del hombre a los designios de las diversas estructuras de dominación societal, ya sean constitutivas del Estado o del Mercado (Capital). Ante este escenario, han surgido distintas corrientes pedagógicas de carácter hermenéutico, fenomenológico y sociocrítico que han enfatizado la imperiosa necesidad de coadyuvar con la formación humana integral del sujeto en un espacio social que preconice el reconocimiento del individuo en tanto sujeto a través del reconocimiento del otro (Simmel, 2008; Gabilondo, 2009).

Ahora bien, el ocaso y el agotamiento del proyecto moderno, de acuerdo con algunos teóricos postmodernistas (Lyotard, 1994; Maffesoli, 1997; Lash, 1997; Lanz, 2016), se evidencia mediante la desubjetivación del hombre, es decir su deshumanización, así como también por la degradación de los recursos medioambientales que son imprescindibles para su subsistencia, al igual que la de los demás ecosistemas existentes. Tal tendencia de reificación del hombre como el de su entorno social-natural es una consecuencia derivada de la concepción unilineal, evolucionista e historicista en torno al progreso, pilar fundamental del paradigma de la Modernidad en tanto lógica eurocéntrica (Contreras Natera, 2014); por ende, puede argüirse que uno de los cuestionamientos postmodernos en torno a la Modernidad, en un sentido crítico-sociológico, gira en torno a la idea de crisis civilizatoria.

Simple y lisamente, la crisis civilizatoria constituye y representa una faceta del anacronismo de los discursos fundantes de la Modernidad, los cuales desembocaron en una realidad paradójica en la que los metarrelatos y grandes planteos ideológicos terminaron sumiendo al hombre, sometiéndolo a los designios del poder en cualquiera de sus formas, contraponiéndose así a su aspiración de progreso pretendidamente ineluctable a partir de la cual se iba a alcanzar el pleno desarrollo de la humanidad (al menos así se plantea desde la filosofía social de raigambre comteano). Por supuesto, el problema de fondo respecto de tal paradoja de la Modernidad versa en que “hay una arraigada tendencia en el pensamiento occidental a tratar de asimilar al otro a lo mismo, a borrar la singularidad de la otredad del otro” (Bernstein, 2006, p. 63), que conduce a la humanidad a derroteros definidos por un imperialismo ontológico que transversaliza cada uno de los campos y facetas de lo social, desde lo político, lo económico y lo cultural hasta lo psíquico.

En definitiva, en este trabajo se intenta reflexionar sobre cómo la postmodernidad y sus implicaciones educativas han propiciado el surgimiento de nuevos esquemas epistemológicos a través de los cuales interpretar la realidad social con base en las necesidades, expectativas e intereses del sujeto en tanto ser sensible. Entonces, en función de dicha sensibilidad la formación humana integral debe apegarse al desarrollo de una

conciencia cívica y social que le permita a éste adquirir las capacidades que necesita para enfrentar la vida (Cortina, 1998), en espacios dialógicos que fortalezcan las potencialidades humanas en términos de emancipación y autodeterminación indisociables de la co-presencia y el reconocimiento del otro (Martínez Martín, 1998). Esto se compagina con lo afirmado por Todorov (1995) cuando señala que: “Tal vez el hombre vive en primer lugar en su propio cuerpo, pero sólo comienza a existir por la mirada del otro; sin existencia la vida se apaga” (p. 87).

En atención a todo lo antes expuesto, es que se valora la pertinencia de unas pedagogías emergentes, tal como la pedagogía de la sensibilidad propuesta por Hernández Carmona (2014). Esta surge como respuesta a las pedagogías performativas e instrumentalistas, y puede expresarse partiendo del sujeto como centro y razón de ser de la praxis educativa, aun cuando esta situación pueda verse amenazada por la emergencia de elementos no humanos (como la inteligencia artificial) y sus posibilidades de reemplazar al hombre en el desarrollo de las más variadas actividades que exigen el acompañamiento afectivo en pos de la concienciación del sujeto de la educación tanto sobre sí mismo como de su devenir.

Por ello, se considera pertinente cerrar este primer apartado planteando la siguiente interrogante: ¿Acaso la inteligencia artificial y demás avances que propendan a una sociedad post-humanista serán capaces de desarrollar dispositivos que pueden adquirir conciencia sobre su propia conciencia, atributo exclusivamente humano? Frente a las preocupaciones razonables que puedan surgir ante estos precipitados cambios sociales y tecnológicos, resulta necesario concebir, desde una perspectiva crítico-pedagógica, a estas tecnologías de la comunicación como extensiones del cuerpo y la mente humanas (Ferrés, 2000), motivo por el cual resulta atinado sostener que: “Cualquier prolongación o extensión, ya sea de la piel, de la mano o del pie, afecta a todo el complejo psíquico y social” (McLuhan, 1969, p. 26).

ANTECEDENTES O ESTADO DEL ARTE

En el abordaje de esta investigación se toman como antecedentes los siguientes aportes:

1. **Contreras Natera, M. (2014). *Otro modo del ser o más allá del eurooccidentalismo*.** Este texto surge de una tesis doctoral que se plantea como objetivo general centrarse “en la necesidad de búsqueda de nuevas gramáticas epistémicas (movimientos antisistémicos capaces de enfrentar los dilemas de la profunda crisis civilizacional”. En relación con este objetivo, el autor implementó un diseño bibliográfico y documental en el que se dispuso a la lectura y a la interrelación de diversos textos que dan cuenta sobre la racionalidad moderna y occidental, así como sus respectivos mecanismos y dispositivos de imposición de unas determinadas cosmovisiones tendientes a la legitimación y el robustecimiento de unos esquemas epistémicos e ideológicos eurooccidentalistas que no son axiológicamente neutros, tal como pretenden ciertos enfoques objetivistas y cientificistas, sino que más bien se sustentan en el desconocimiento del otro como sujeto.

En ese sentido, el precitado autor se apoyó en el paradigma hermenéutico, con un notable acento en ciertas disposiciones propias de la sociología crítica, en el que lo fundamental fue el develamiento de las relaciones de dominación societal que se han sedimentado en Occidente a lo largo del contexto de la Modernidad, cuyas implicaciones socioculturales, políticas, económicas y educativas han propendido al desconocimiento de la alteridad que es irreductible de la condición humana. Para ello, se han valido de la imposición de los valores y preceptos eurocéntricos que se constituyeron en los propulsores del proceso de globalización, en tanto fenómeno multidimensional, que a la postre llegó a transfigurarse en globalismo. A este respecto, el globalismo se entiende como una forma de dominación caracterizada por el predominio del mercado en relación con los demás ámbitos de la vida social (Beck, 1998); panorama del cual emergieron discursos contrahegemónicos que han opuesto resistencia a esas formas de ejercer el poder de índole eurocéntrico, ampliamente desfavorables para las periferias en el contexto de la sociedad global o transnacional actual.

Derivado de lo anterior, este autor concluye que en el mundo actual, que muy bien pudiera enmarcarse de acuerdo con los criterios de la postmodernidad, se constata la existencia de un *pluriverso* que ostensiblemente da cabida a realidades múltiples en el que los conceptos y las categorías construidas desde la lógica de la *colonialidad del poder y del saber* han tendido a desgastarse sistemáticamente, propiciando con ello la estructuración de un paradigma que agrupe las variadas voces cristalizadas en *Otro Modo del Ser*. Este nuevo modo del ser no es más que el cuestionamiento de las dinámicas de sujeción, colonización y explotación que han estado presentes a lo largo de la historia de la racionalidad occidental. Dicho paradigma emergente, que invita a *impensar el eurooccidentalismo* (yendo más allá de ese orden discursivo), se presenta como una necesidad ético-política que pretende coadyuvar con la construcción de un mundo más solidario en el que haya una transformación global de las relaciones sociales, las cuales logren desarrollarse en el marco de una *ecología de saberes* (Santos, 2010) que promueva en definitiva la pluriculturalidad, el plurinaturalismo, el pluriperspectivismo y la comunicación intercultural.

2. **Hernández Carmona, L. (2014).** *La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado*. Esta investigación constituye un valioso aporte a este trabajo por cuanto prioriza como objetivo general: explorar la pedagogía de la sensibilidad como una alternativa epistemológica plausible para el abordaje de la interacción sujeto-mundo en el ámbito educativo, poniendo ahínco especial en las implicaciones de las pedagogías performativas en la praxis social propiamente dicha. Es decir, aquéllas que privilegian las demandas de la racionalidad burocrática, técnica e instrumental, y que han descentrado al sujeto, reificándolo y anulándolo en relación con su dignidad humana.

Dada la delimitación de su objeto de estudio, se asume la relevancia incuestionable del paradigma hermenéutico como el camino que lleve a la comprensión de la intencionalidad de los sujetos enunciativos-atribuyentes, en el marco de las relaciones de significación y de sentido que circulan y entretejen la cotidianidad social. Para ello, el autor recurre a una investigación documental y bibliográfica con miras a situar la perspectiva ontosemiótica, entendida como semiótica de la afectividad-subjetividad, a través de la revisión reflexiva de los planteamientos teóricos de autores como Foucault, Baudrillard, De Certeau, Adorno, Ricoeur, Vargas Llosa y Agamben, para analizar los procesos de subjetivación que se producen en torno a las dinámicas de integración o exclusión social, con base en la construcción de unas determinadas subjetividades que responden a propósitos tanto pedagógicos como políticamente establecidos.

De acuerdo con esta secuencialidad argumentativa, Hernández Carmona (2014) a modo de conclusión propone una pedagogía de la sensibilidad desde la perspectiva ontosemiótica, que busca una semiótica de la subjetividad-afectiva que se erija como un punto intermedio entre la semiótica críptica y la semiótica crítica de la cultura. Esta promueve una educación fundamentada en la intersubjetividad, es decir, en el reconocimiento del otro en toda su amplitud como sujeto sensible, capaz de desarrollar una autoconciencia que le permita situarse en el marco de una trama social signada por la historicidad y, a partir de ello, resignificar sus espacios enunciativos.

3. **Lanz, R. (2016).** *Cuando todo se derrumba. Crítica de la Razón Ilustrada*. Resulta invaluable para un estudio de esta naturaleza tomar en cuenta las contribuciones de Lanz (2016), pionero en Venezuela de los estudios sobre la postmodernidad y sus diversas manifestaciones materiales y simbólicas en un contexto social signado cada vez más por la incertidumbre, el nihilismo y el politeísmo de valores, que han generado consigo un clima psicosocial de “sálvese quien pueda”. Estas actitudes han suscitado el replanteamiento y la resignificación de los diversos esquemas de acción social, entre ellos el pedagógico, de manera que la educación, en tanto praxis humana, se ajuste a los signos de los tiempos que corren y, por ende, no quede anquilosada a prácticas anacrónicas que resultan contraproducentes en la formación integral del hombre.

En esta investigación, puede sostenerse que Lanz (2016) se propone en términos generales re-significar el abordaje de la realidad social a partir de la adopción de una perspectiva crítica centrada en el desmoronamiento o resquebrajamiento de los paradigmas que surgieron durante la Modernidad, y que sirvieron de basamento ontoepistemológico a este proyecto que ha sido consustancial a la racionalidad occidental. Estos paradigmas pretendieron consolidarse en diversos predios académicos como verdades absolutas que llegaron a cercenar las expresiones creativas y de pensamiento crítico que se consideran imprescindibles para el robustecimiento de las ciencias sociales y humanas sobre la base de su autonomía epistemológica.

Para cumplir con esta empresa epistemológica, Lanz (2016) emplea un diseño bibliográfico y documental en el que lo fundamental es lograr la concatenación teórica entre diversos autores, a partir de una reflexividad hermenéuticamente fundamentada, para elucidar las crisis epistemológicas de la Modernidad y sus implicaciones en el ámbito de la investigación y en el aparataje burocrático que bordea el proceso de producción de conocimientos científicos en el contexto postmoderno. En lo que respecta a este ejercicio intelectual, lo destacable de este estudio es que concluye *grosso modo* que, en el contexto actual de derrumbamiento de los paradigmas tradicionales en las ciencias sociales, el rol de los investigadores en este campo no es más que el de repensarlo todo en pos de la diversidad de pensamientos que es inherente a la complejidad de los procesos que definen lo real.

En este sentido, Lanz (2016) invita a que cada investigador sea capaz de desarrollar un sentido de autenticidad epistemológica a partir de la cual éste pueda establecer sus propias reglas de juego para posicionarse y relacionarse con los fenómenos sociales que son de su interés, sin tomar en cuenta para ello las normas de una “comunidad científica” que se muestra cada vez más como una simple entelequia que sirve para la legitimación de determinados discursos hegemónicos. Por tal motivo, se arguye sin ambages que:

El discurso de la cientificidad, su «Método Científico», las parafernalias académicas, los discursos oficiales que transitan todos los aparatos de Estado, todo ello estructura un tejido semiótico de representaciones cognitivas que funcionan en los hechos como el más poderoso obstáculo para la emergencia de una racionalidad no dominada, para la eclosión de un pensamiento emancipado (Lanz, 2016, p. 139).

4. **Coronado, B. (2016).** *El discurso cultural como generador de una pedagogía de la violencia.* Esta investigación doctoral tuvo como propósito general: “Analizar desde la ontosemiótica la práctica pedagógica promovida por la escuela y los medios de comunicación, como campos enunciativos del discurso cultural en la constitución de una pedagogía de la violencia” (p.25). Para ello, la autora se valió metodológicamente de una aproximación bibliográfica y documental como modalidad idónea al momento de asumir una orientación epistemológica fundamentada en los preceptos del paradigma hermenéutico. Estos preceptos se tomaron como referencialidad epistémica para adoptar la perspectiva de la semiótica de la afectividad-subjetividad propuesta por Hernández Carmona (2013), como forma de interpretar la interacción sujeto-mundo, a partir de los diversos desdoblamientos del sujeto en tanto textos que revelan sus múltiples posicionalidades enunciativas, como agente sensible que no es sólo capaz de interpretar su realidad sociocultural circundante, sino de transformarla a través de los juegos del lenguaje y demás elementos simbólicos que pautan la interacción social propiamente dicha.

Siguiendo esta perspectiva metodológica, Coronado (2016) presenta a manera de conclusión un develamiento teórico que permite constatar la existencia de una pedagogía de la violencia que se halla inmersa en el discurso cultural y sus diversos campos enunciativos, en tanto cimientos de la vida cotidiana y su respectiva estructuración social. Por esta razón, arguye que la violencia constituye el centro y el texto dominante sobre el cual gravita la cultura, la cual se ha arraigado en las múltiples ramificaciones de lo social y sus semiosis inherentes. Así pues, la clave de este de-

velamiento teórico radica en que supera la noción tradicional de violencia, concibiéndolo como un proceso que se gesta simbólicamente a través de unas determinadas relaciones de poder-saber que terminan reificando al sujeto, descentrándolo y anulándolo como entidad sensible y compleja.

Cabe destacar que, frente a este escenario en el que lo sociocultural se halla signado por la violencia simbólica, el sistema educativo puede analizarse desde el punto de vista sociológico en función de la tríada: violencia-cultura-pedagogía, puesto que su propósito incuestionable es el de garantizar la perpetuación del *statu quo* dentro del orden social, valiéndose para ello de la restricción de la libertad y la autonomía del sujeto. Atendiendo a esta interpretación crítica de lo educativo, Coronado (2016) finaliza su investigación poniendo ahínco en la necesidad de resignificar la praxis pedagógica sobre la base de la acción dialógica, por cuanto ésta es capaz de propiciar la interpretación respecto de la autonomía del sujeto y su singularidad como ser que está inmerso en un contexto histórico, sociocultural y políticamente determinado, en el que es fundamental la reconstrucción de los significados en torno a una realidad social que es múltiple, compleja y rizomática.

En suma, el trasfondo hermenéutico de esta investigación doctoral es repensar lo educativo a partir de las tecnologías del yo, cuya finalidad es la autoconcienciación del sujeto. Todo ello, de acuerdo con el afianzamiento de un conocimiento crítico de la historicidad del sujeto en tanto ser social y simbólico que puede desplegar sus potencialidades inherentes a través del pulimiento de sus conocimientos intrasubjetivos, con miras al encuentro intersubjetivo, en virtud del cual es viable el reconocimiento del otro en su alteridad irreductible.

5. Ruza, I. (2019). *El pensamiento crítico reflexivo, una dimensión necesaria en la formación integral ciudadana.* Esta investigación destaca dos objetivos generales:

- 1.-Establecer los fundamentos teórico-epistémicos del pensamiento crítico reflexivo y la formación ciudadana, desde la complejidad para articular el proceso educativo integral del nivel de educación media.
- 2.-Elaborar lineamientos teórico-prácticos que incorpora (sic) el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en las dimensiones sociales a través del currículo del nivel de educación media general del Liceo Nacional "Cristóbal Mendoza" en la parroquia matriz (sic) del municipio y Estado (sic) Trujillo para contribuir al desarrollo de la ciudadanía (p. 27).

Ante tales objetivos, Ruza (2019) procuró desarrollar una investigación fundamentada epistemológicamente en los preceptos del paradigma de la complejidad, en el que lo fundamental es adoptar un enfoque holístico, gestáltico y relacional para explicar, interpretar y comprender la acción humana, sobre todo recurriendo a una orientación multidisciplinaria (con miras a la transdisciplinarietà) que permitiese la dialogicidad entre los diversos saberes del mundo científico (no entendido como una unidad monolítica, sino sustentada en la *pluriversidad*) y aquellos saberes propios del mundo-de-vida que es configurado por lo cotidiano. Siendo esto así, se llevó a cabo un proceso de investigación-acción sustentada en una triangulación entre: a) el discurso educativo institucional puesto de manifiesto a través del currículo nacional de educación secundaria; b) la comunidad local con sus particularidades; y c) la planificación e integración de proyectos de desarrollo en la red productiva local. En definitiva, y desde el punto de vista metodológico, esta investigación concatenó la revisión documental, la observación (mediante encuestas estructuradas y registros anecdóticos) y los talleres de profundidad.

Tras la aplicación de la metodología de investigación-acción, Ruza (2019) logró identificar varias falencias en el proceso educativo venezolano que dificultan sobremanera el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, que es consustancial a la efectiva formación en ciudadanía. Tales falencias a las que se hace mención se han visto reforzadas, entre otras cosas, por debilidades or-

ganizativas en lo concerniente a la ejecución de los proyectos educativos integrales comunitarios, así como también en el proceso de planificación de las prácticas educativas que, contrariando la lógica de la complejidad de lo social, han sido persistentemente fragmentarias.

Ahora bien, dichas falencias estructurales y organizativas se han presentado en un sistema educativo que, al menos legal y retóricamente, ha asumido un diseño institucional, pedagógico y curricular cuyo andamiaje epistémico ha sido el pensamiento complejo. Para finalizar, y ante dicho escenario que revela una gran brecha entre el “ser” y el “deber ser” en el campo de la educación venezolana, la investigación de Ruza (2019) plantea la pertinencia de afianzar una praxis pedagógica que tienda a los fines del desarrollo sustentable, poniendo ahínco en la necesidad de coadyuvar con la emancipación del hombre, a través de la formación en ciudadanía como *conditio sine qua non* para el vivenciamiento de la democracia en la que se asume como neurálgica la participación política y social en los asuntos públicos.

MARCO METODOLÓGICO

La orientación metodológica de este ensayo se fundamenta en los criterios del paradigma hermenéutico, por cuanto lo sustancial de este ejercicio reflexivo-crítico, en torno a las implicaciones educativas de la postmodernidad desde la perspectiva de la pedagogía de la sensibilidad, se apoya en la interpretación de los sentidos, significados e intencionalidades de los sujetos, textos y contextos que inciden inexorablemente en la configuración de la realidad social. Por esta razón, el abordaje de esta temática se inserta más atinadamente en la lógica de la intertextualidad de los discursos epistémicos sobre lo social, en concreto, a su trasfondo semiótico que apela, como es esperado, al planteo de la dialogicidad entre los diversos autores y aportes teórico-metodológicos que convergen en la acción humana y en su complejidad, aun cuando tal abordaje hermenéutico puede concatenarse o conjugarse con la incorporación de elementos estadísticos que posibiliten la determinación de actitudes, valoraciones y apreciaciones respecto del hecho educativo en el contexto actual (Ricoeur, 1997; Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

En este sentido, queda claro que esta investigación se define fundamentalmente sobre las bases ontoepistemológicas en torno a las manifestaciones pedagógicas y socioantropológicas de la postmodernidad como categoría de interés interdisciplinario sobre la cual puede propiciarse la comprensión de la acción humana, sus símbolos, signos, gestos y huellas en forma de praxis que se gesta en función de la presencia del otro. De esta manera, resulta pertinente resaltar que el método hermenéutico coadyuva con el reconocimiento del mundo de la vida a través de la multiplicidad de miradas que le confieren de sentido y «significatividad» a los fenómenos y procesos generados por el hombre en su diversidad de facetas o dimensiones, en el transcurso del devenir existencial de sus procesos de vida y sus constantes mutaciones (Giddens, 1987). De allí que la hermenéutica no se trata de un lugar común para justificar cualquier desmán o disparate, sino más bien ésta “puede reivindicar una validez como teoría precisamente sólo en la medida que la reconstrucción interpretativa de la historia es una actividad racional –es decir, en la cual se puede argumentar y no sólo intuir (...)” (Vattimo, 1995, p. 158).

Ahora bien, lo anteriormente señalado permite asumir al paradigma emergente (Martínez Mi-guéllez, 1999) como referencialidad que guía este abordaje, conviene destacar entonces, que este estudio no persigue de ninguna manera la formalización de unos determinados métodos e instrumentos que permitan la determinación de relaciones de causalidad sobre un hecho dado, sino que, en tanto discurso crítico respecto del paradigma positivista (o empírico-analítico), procura darle forma a un abordaje de lo educativo que preconice un ejercicio reflexivo, creativo y congruente que,

reconociendo la ineludible pluralidad de métodos en el campo de las ciencias sociales y humanas, se sustenta en el aserto nietzscheano según el cual “no existen hechos, existen interpretaciones”. En relación con lo planteado en este aforismo, Vermaal y Llinares (2008) en la introducción del cuarto volumen de los Fragmentos Póstumos de Nietzsche (2008), ponen patente la idea según la cual la filosofía nietzscheana no constituye una ruptura con el pensamiento moderno, sino más bien una radicalización de este. Sin embargo, tal radicalización se hace en función del predominio absoluto del sujeto cuando reconoce y enfatiza “«que las cosas tengan una constitución en sí con prescindencia de la interpretación y la subjetividad es una hipótesis ociosa»” (p. 17).

Ahora bien, ante tal perspectiva epistemológica, es pertinente resaltar que la orientación nietzscheana asume una posición crítica al concebir al sujeto no como algo dado (siendo equiparado a la categoría de “cosa”), sino como algo construido e inventado según las circunstancialidades de los sujetos mismos, pues cuando se señala que “todo es subjetivo”, se hace referencia a una mirada interpretativa de la realidad misma. Desde luego, dicho basamento se concatena con la idea de intersubjetividad, elemento definitorio de los procesos de producción de saberes en los cuales el sujeto (en su condición de hermeneuta) no puede escindirse de su objeto de estudio, en especial, cuando se trata del hombre y la condición humana, sus interacciones, compromisos, necesidades e intereses de distinta naturaleza, y en el que además es menester tener en cuenta la importancia del análisis estructural, en el que las interpretaciones han de ubicarse en los contextos sociales donde se generan (Hurtado y Toro, 2005).

Desde el paradigma interpretativo, se plantea como vitalmente necesaria la superación de las crisis de inteligibilidad provocadas por aquellas epistemes o perspectivas tradicionales consagradas o deificadas durante la Modernidad, cuya valía epistemológica ha tendido a debilitarse y mostrarse insuficiente para aprehender y comprender un mundo social cada vez más complejo, interconectado e interdependiente (Nieves y Hurtado, 1995). Esta postura, por supuesto, plantea un cuestionamiento radical a aquellas concepciones que han pretendido arraigar en el quehacer científico la existencia de verdades unívocas e inequívocas. Lo cual se contrapone a la apreciación foucaultiana de que “la verdad no es más que un efecto de poder a partir del cual se establecen las reglas de la enunciación de lo que se considera como falso o verdadero en una situación determinada” (Rodríguez, 1995, p. 160).

La problematización de la postmodernidad y sus implicaciones educativas, a partir de esta disertación, se inscribe en un diseño de investigación documental en el que se recurre a un corpus teórico que se cimienta en un abordaje interdisciplinario en torno a los diversos cambios cognitivos, tecnológicos, socioculturales, políticos, económicos, entre otros tantos, que han ejercido un fuerte influjo sobre las prácticas, las actitudes y las disposiciones institucionales que han moldeado al campo educacional y sus consiguientes discursos de poder-saber, de acuerdo con el espíritu *epocal* actual. De este modo, el *quid* de esta investigación se centra primordialmente en lograr una interrelación teórica desde la filosofía, la sociología, la pedagogía, la antropología, la ciencia política y demás saberes en torno a la Complejidad, que permita comprender el tránsito de una pedagogía performativa a otras pedagogías emergentes que toman en consideración las racionalidades múltiples y las sensibilidades del sujeto educativo en un mundo social *desbocado* (Giddens, 2007; Hernández Carmona, 2014).

Dicha interrelación de distintas fuentes biblio-hemerográficas implica un ejercicio interpretativo de reorganización, descripción y síntesis de una amalgama de posturas que dialécticamente dan paso a nuevas miradas sobre lo pedagógico, que se apegan a las exigencias de una investigación analítica cuyo propósito no es más que intentar “desentrañar lo que está más allá de lo evidente” (Hurtado, 2010, p. 133). En consecuencia, lo plausible de este tipo de investigaciones estriba en que

sientan las bases teóricas, a través de la identificación y la vinculación de diversas categorías que sean de utilidad para el desarrollo de investigaciones posteriores desde una perspectiva basada en la totalidad, que puedan ser capaces de comprender las conexiones entre las diversas construcciones teóricas seleccionadas, con el fin de elucidar las formas en las que estas se integran entre sí (Bunge, 1981; Hurtado, 2000).

En definitiva, la metodología de este estudio de alcance teórico-analítico dista profundamente de las pretensiones de cientificidad estatuidas por el paradigma positivista y su lógica hipotético-deductiva, por cuanto se acoge al corolario según el cual:

El fenómeno de la comprensión (...) tiene validez propia dentro de la ciencia, y se resiste a cualquier intento de transformarlo en un método científico. (...) la experiencia de la verdad sobrepasa el ámbito de control de la metodología científica (...). (Hay formas de experiencia) en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica (Gadamer citado por Beltrán, 2003, p. 214).

No obstante, conforme a las dinámicas de la postmodernidad, signadas por lo rizomático (Deleuze y Guattari, 2002), la comprensión de los fenómenos sociales es inseparable de la explicación de estos, poniéndose de manifiesto así una tajante superación del *dualismo cartesiano* que ha sido objeto de fuertes críticas en el seno de las ciencias sociales y humanas (Morin, 2001; Martínez Miguélez, 1996). Todo esto nos lleva a argüir que la esencia de las metodologías de orientación interpretativa se fundamenta en una tendencia antropológica que propugna el surgimiento de reflexiones tendientes a lograr formas de conocimientos inteligibles a través de las cuales el sujeto pueda comprenderse y reconocerse tanto a sí mismo como al otro, con base en la afectividad-subjetividad que le es inherente, al igual que otras formas de articulación de lo complejo, lo incierto y lo subyacente de la vida social (Morin, 2006; Pourtois y Desmet, 1992), que a su vez ayudan a “entender el objetivo de los actos, la magnitud del propósito y la intención de la acción humana” (Corbetta, 2007, p. 21).

LA PRAXIS EDUCATIVA EN TIEMPOS DE POSTMODERNIDAD: UNA CRÍTICA AL POSITIVISMO Y A LA PEDAGOGÍA PERFORMATIVA

De acuerdo con las particularidades atinentes al contexto global (o glocal) actual, enmarcado sobre la base de los criterios explicativos de la posmodernidad (Lyotard, 1994), es menester repensar la praxis y las estrategias pedagógicas en sus diversos ámbitos y niveles, en aras de focalizarse en la concretización del fin supremo de la educación, consistente simple y lisamente en la *formación integral del sujeto* en cada una de las facetas constitutivas del mundo-de-la-vida (Simmel, 2008). Ello implica replantear los marcos de acción social en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un tiempo histórico en el cual el conjunto de enfoques, modelos teóricos, categorías y paradigmas, en los que se ha sustentado la Modernidad, en tanto proyecto filosófico-político, se ha resquebrajado, por cuanto tales instrumentos epistémicos no se ajustan a las singularidades *epocales* de la contemporaneidad, signadas por la vertiginosidad del cambio social, a su vez agudizada por los grandes avances biotecnológicos, científicos y comunicacionales (Beck, 2008; Simmel, 2008).

Cuando se hace referencia a las singularidades de la postmodernidad se alude a identidades, sentidos y cosmovisiones que se expresan de forma múltiple, compleja y rizomática, razón por la cual no hay cabida para concepciones unívocas e inequívocas en torno a la verdad, pues la realidad social es estructurada a partir de encuentros y desencuentros, contradicciones y líneas de fuga que son características de la incertidumbre que corresponden a lo humano (Deleuze y Guattari, 2002). Sin embargo, dicha heterogeneidad de formas de ver al mundo y organizarse en él no puede concebirse a modo de realidades aisladas o inconexas, sino por el contrario, como un conjunto

de expresiones simbólicas y sociales que se insertan en lo que Nietzsche denominaría la “era de la homologación”, en el cual “las culturas ya no están compartimentadas en imperios separados, es decir, concebidos territorialmente y aislados unos de otros, sino que están presentes prácticamente en cada espacio cultural” (Beck, 2002, p. 32).

Frente a este panorama, es pertinente trascender los cánones reduccionistas que se han puesto de relieve tras la exacerbación del proyecto de la Modernidad, a través de la influencia del paradigma positivista en las sociedades occidentales. Esta fuerte tendencia se ha caracterizado por su pretensión epistemológica omniabarcativa y universalista, cuyo fin radica en el control del comportamiento humano y del dominio de la naturaleza como condiciones indispensables para encauzar al cuerpo social a un estadio de desarrollo regido por los designios de la *diosa Razón*. Siendo esto así, en el contexto histórico actual es menester superar la orientación científicista del positivismo (de raigambre comtiana), que *eo ipso* priorizó la relevancia de la configuración de racionalizaciones *libres de valores*, por medio de las cuales regir lo social y subsecuentemente lo escolar como instancia institucional por antonomasia de la educación formal; ello como una *conditio sine qua non* para la construcción de una estructura social cimentada en *el orden y el progreso* (Comte, 1984).

Con respecto a lo anterior, vale destacar que el *substratum* filosófico del paradigma positivista gira en torno al legado del dualismo cartesiano, definido en función de la escisión existente entre la *res cogitans* (alma) y la *res extensa* (cuerpo), legado que ha tendido a socavarse en los actuales tiempos de postmodernidad, marcados por el desgaste de los metarrelatos históricos e ideológicos que se hacen evidentes mediante la pérdida de referentes epistémicos y axiológicos que han incidido en la configuración de un orden social influenciado por el nihilismo, en el que impera la lógica del “todo vale” que se inscribe a las particularidades de la “era del vacío” (Morin, 2001). Por tal motivo, una de las implicaciones pedagógicas de lo postmoderno es que surgen distintas posturas críticas en torno a la racionalidad técnico-instrumental que ha prevalecido en un Sistema Mundo dominado por la lógica del capital, en la cual el hombre ha dejado de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio subsumido a los intereses de determinados grupos sociales que forman parte de las élites del poder o que, en su defecto, se alinean a ellos (Wallerstein, 2005; Mészáros, 2008).

En concordancia con lo antes expuesto, dicha pretensión universalista del proyecto de Modernidad se fundamenta en la racionalidad euroccidentalista (Contreras Natera, 2014), habida cuenta de que su concepción en torno al hombre deseable es la del hombre moderno europeo. Por lo tanto, puede argüirse que la Modernidad expresa consigo una orientación claramente colonialista y excluyente de la alteridad, por cuanto asevera a grandes rasgos que: “nosotros los europeos somos la mejor forma de humanidad, todo el curso de la historia se ordena en función de realizar más o menos este ideal” (Vattimo, 1990, p. 76).

En este sentido, las orientaciones racionalistas, intelectualistas y positivistas derivadas del proyecto moderno, y que se gestaron alrededor de los modelos pedagógicos tradicionales, propugnaron un acendramiento del carácter centrado exclusivamente en la elevación del alma (lo racional) superponiéndose a lo corpóreo (lo afectivo-emocional-pasional). Esta consideración tiene sus raíces en preceptos autoritarios que, ciñéndose a una lógica mecanicista, priorizaron la constitución de sujetos descentrados que se moldeaban conforme a las competencias curriculares estatuidas por el entramado atinente a la racionalidad burocrática consustancial al poder del Estado (Lanz, 1988). De manera tal que lo educativo, según la concepción positivista, se reduce solo a lo contemplativo y deviene en una práctica bancario-digestiva de acopio y acumulación de un conjunto de conocimientos abstractos e inconexos respecto de lo experiencial-vivencial del sujeto y de lo real-concreto, deviniendo éste en un simple ser pasivo, receptáculo de determinados conocimientos (Palacios, 2016; Freire, 2008).

Cabe destacar que dicha pasividad está intrínsecamente relacionada con la lógica de la reproducción social y cultural que es inherente al aparato escolar. Este, por su parte, se halla inserto en las dinámicas de un orden capitalista que privilegia consigo ciertos mecanismos psicosociales (como la naturalización y la habituación) que, en definitiva, propenden a la legitimación de unas relaciones de dominación que terminarán siendo percibidas como normales, familiares y rutinarias en un contexto histórico-social dado. Ante esta perspectiva crítica respecto de lo educativo, resulta oportuno y necesario compartir el siguiente planteo que suscita la reflexión de las prácticas pedagógicas y su inexorable vinculación con lo político, con base en una orientación euroccidentalista que, no cabe la menor duda, pretende mostrarse como la más conveniente para la materialización del *progreso*:

La educación escolar que hoy conocemos y que fue difundida por los europeos a fines del siglo pasado y principios de la presente era (...) sigue siendo parte de la estructura social y económica del capitalismo. Según Schumpeter, la escuela contribuye así significativamente al desarrollo económico y la paz mundial. La escuela lleva a las gentes a la cultura capitalista, las hace funcionar más "racionalmente" y las convierte en productores más eficientes que cuando operaban y producían en las culturas tradicionales (Carnoy, 2000, pp. 50-51).

Por tal motivo, la concepción educativa prevaleciente en la Modernidad se define en función de la negación y la represión de lo humano, reificándolo y supeditándolo a unos dispositivos disciplinarios orientados bajo una racionalidad instrumental, en conformidad con las demandas, necesidades e intereses del Estado, articuladas, diseminadas e integradas por sus respectivos aparatos ideológicos y coercitivos dentro del entramado social (Althusser, 1988). Lo neurálgico para esta acepción pedagógico-política, es ceñir la educación a un mero proceso tendiente al desarrollo de aptitudes, habilidades y destrezas, en razón de las cuales los individuos puedan insertarse en un determinado aparato socio-productivo, sumiéndose así a las dinámicas y exigencias del sistema capitalista global, orden social que propende al vaciamiento de lo humano, en especial, a su dimensión sensible y, por consiguiente, al afianzamiento de un mundo "más predecible, más manejable pero fríamente indiferente e insípido" (Gellner, 2003, p. 165).

En consecuencia, para la pedagogía performativa, y sus respectivas estrategias curriculares, didácticas e instruccionales, no es relevante suscitar una formación humana integral, sino lograr una capacitación específica que se acople a las dinámicas derivadas de la división social del trabajo, en las que la compartimentación, la fragmentación y la especialización de los conocimientos son la regla (Soler y Vilanou, 2001; Morin, 2002). De hecho, esta orientación pedagógica instrumentalista pone mayor énfasis en la potenciación de las facultades racional-cognoscitivas del sujeto a través de la educación, negando, impidiendo y reprimiendo el influjo de determinados sentimientos, afectos y pasiones en los diversos ámbitos de lo social, fundamentalmente aquellos que son inherentes a la corporeidad del ser humano (Camps, 2011; Morin, 2000). Aunado a esto, estas concepciones performativas e instrumentalistas en torno a lo pedagógico tienen como sustentación a

[una] metafísica de la objetividad [que] concluye en un pensamiento que identifica la verdad del ser con la calculabilidad, mensurabilidad y, en definitiva, con lo manipulable del objeto de la ciencia técnica. Ahora bien, en esta concepción del ser como objeto medible y manipulable se esconden las bases del mundo que Adorno llamará la «organización total», en el que, fatalmente, también el sujeto humano tenderá a devenir puro material, parte del engranaje general de la producción y del consumo (Vattimo, 1996, pp. 25-26).

Por tal motivo, en la contemporaneidad ha surgido una postura epistémica que resalta no sólo la disolución de la verdad que se ciñe a los hechos en sí (Vattimo, 1995), sino sobre todo el influjo significativo y preponderante de la afectividad. Es decir, en lo atinente a la elucidación de los fenómenos inherentes a la acción humana, debido a que:

El afecto, lo emocional, lo afectivo, pertenecientes todos al orden de la pasión, ya no están separados en un dominio aparte, ya no son únicamente explicables a partir de categorías psicológicas, sino que van a convertirse en palancas metodológicas útiles para la reflexión epistemológica, y son completamente operatorias para explicar los múltiples fenómenos sociales que, sin ello, continuarían siendo totalmente incomprensibles (Maffesoli, 1997, p. 68).

En este sentido, en la contemporaneidad se han posicionado diversos modelos pedagógicos contrapuestos a tal enfoque tradicional, performativo y utilitario de la educación, cuya singularidad versa en sus esfuerzos por desmontar los esquemas *docentecéntricos* (Dubet, 2006) y autoritarios que han privilegiado solamente el moldeamiento actitudinal, cognitivo, emocional y conductual del alumnado. Lo cual evidencia los intereses de un profesorado alienante que se erige como mediador y representante de las máximas, cánones y guías estatuidas por un Estado docente que no privilegia la formación del individuo como sujeto y agente social con capacidad de transformación de sus realidades sociohistóricas y políticas.

Por ende, en estos tiempos correspondientes a la *modernidad líquida* (Bauman, 2003), pautados por la incertidumbre, es menester cuestionar todas aquellas “*verdades*” o *razones* unilateralmente establecidas en función de una referencialidad autoritativa, cuya intencionalidad pedagógica no es más que el afianzamiento de unos patrones cognitivo-conductuales tendientes a la legitimación o a la construcción hegemónica (en términos gramscianos) respecto de las relaciones de poder-saber imperantes, para así propiciar una acción comunicativa que posibilite la intersubjetividad. En otras palabras, la convergencia de los sectores y actores sociales heterogéneos, que nos permitan a nivel educativo “restablecer los vínculos entre personas, grupos y generaciones que no se conocen” (Meirieu, 2020, p. 30).

No obstante, en relación con las coyunturas y dinámicas de la postmodernidad, es importante precisar que el resquebrajamiento de las metanarrativas ha incidido en la gestación de diversos escenarios pedagógicos signados por la *veridicción* (Foucault, 2014), en el que la lógica del “*todo vale*” ha tendido a prevalecer, en tanto, es posible construir y legitimar ordenes simbólicos sustentados en la posverdad, tergiversaciones que terminan anulando al hombre como ser racional y razonable, degradándolo así a la condición de hombre-masa (Ortega y Gasset, 1983), como un ser que no es capaz de valerse de su propio entendimiento y cuya existencia transcurre entre lo efímero y lo banal. Esta situación la elucida Sartori (2001) cuando da cuenta sobre el *homo videns* en un contexto regido por la teledirección de las sociedades (proceso que en la actualidad se está refigurando con la efervescencia de las redes sociales virtuales), en el que los individuos han perdido su capacidad de discernir entre lo verdadero y lo falso. Dada esta condición, gana terreno la manipulación mediática; manipulación que ha dado pie a la transmutación del ser en simple valor de cambio, signo de los tiempos postmodernos que, según la perspectiva vattiniana, expresa:

la disolución de la estabilidad del ser, de la crisis del concepto de progreso, de la legitimidad del mundo científico-técnico en especial de la información, los *mass media* que crean un mundo plural merced a la multiplicidad o, la simultaneidad de los acontecimientos mundiales (Sánchez, 2023, p. 19).

Ante este panorama, es fundamental no pasar desapercibido que, en el contexto postmoderno, la verdad deja de ser una categoría que denota algo singular y pasa a ser un concepto de interés interpretativo que, por su parte, evoca una realidad que es múltiple y poliédrica. Por esta razón, y en atención a los procesos de *veridicción*, “Foucault no se interesa en establecer las condiciones bajo las cuales un enunciado puede ser verdadero, sino en los diferentes juegos de verdad” (Castro, 2016, p. 214). Tales “juegos de verdad” cristalizan diversas posiciones y formas de interpretar la realidad que, en el marco de unas determinadas relaciones de poder-saber, se alinean a los intereses, los valores y las expectativas de las distintas agrupaciones humanas.

Ahora bien, cuando se hace referencia a la lógica postmodernista del “todo vale”, debe tomarse en cuenta que en ella convergen elementos de “indeterminación, fragmentación, falta de profundidad, lo impresentable irrepresentable, ironía, hibridación, carnavalización, actuación, participación, construccionismo e inmanencia” (Santos, 1989, p. 241). Esto claramente revela cómo en el contexto postmoderno, la circulación de la posverdad en el seno de la estructura social y su trama relacional no es más que una manifestación de “desustancialización moderna” que propicia estados de angustia y de inseguridad en el individuo (Houtart, 2007), Aunado a ello, se destaca una tendencia de desarrollo de una moral sin ningún tipo de obligación ni sanción, lo que propicia que haya más elecciones que obligaciones y compromisos por causas trascendentes, en un mundo social fragmentado y signado por eventos indeterminados y a veces incoherentes (Maffesoli, 2007; Baudrillard, 1994).

Ante tal posicionamiento de órdenes simbólicos fundamentados en la posverdad como forma de alienación en un contexto sociohistórico, que algunos han denominado como “era de lo falso y engañoso” o la “era del vacío” (Lanz, 2016; Balandier, 1993; Lipovetsky, 2000), es fundamental aproximarse al sujeto educativo desde una visión pedagógica que filosófica y antropológicamente lo posicione como la razón de ser de toda acción social, que lo sitúe a partir de su “capacidad de designarse a sí mismo como autor de sus propios actos” (Ricoeur, 1999, p. 130). Es decir, como un sujeto autónomo, consciente y reflexivo respecto de su trasfondo vivencial, trasfondo desde el cual confiere de significados y de sentido a sus experiencias, tanto individuales como colectivas, a partir de las cuales construye su propia historia personal, en suma, sus propias narrativas autobiográficas, sin caer en ningún tipo de reduccionismo (social, biológico, psicológico, entre otros). Así pues, desde este punto de vista se asume que: “El sujeto es entendido como el deseo del individuo de ser actor” (Tavera, 1996, p. 246); el cual resiste a la hegemonía de los poderes constituidos o establecidos.

De manera pues, que la reflexión sobre la postmodernidad y sus implicaciones educativas debe comprender en un sentido hermenéutico que *todo en la sociedad humana tiene una intencionalidad pedagógica*, lo cual a su vez puede expresarse en los siguientes términos: la pedagogía es inherente al discurso y el discurso es inherente a la pedagogía. Por tal motivo, es oportuno argüir que toda trama interaccional e ideacional, en la que se gesta lo social, se fundamenta en unas relaciones de poder-saber que responden a los intereses y designios estatuidos por y desde las estructuras de dominación societal, en pos de la legitimación del *statu quo* y la construcción hegemónica de unos determinados dispositivos institucionales. Tales dispositivos gobiernan, norman, vigilan y castigan al sujeto, su corporalidad y emociones inescindibles, en una microfísica del poder que, como correlato de la biopolítica, es producto de la intervención de los aparatos ideológicos de Estado (Foucault, 1988, 2005; Godoy Arcaya, 1990; Althusser, 1988).

Dichos aparatos ideológicos operan mediante formas de violencia simbólica, cuyo propósito pedagógico radica en la configuración, la reproducción y la perpetuación de un *habitus* duradero y transferible que sea cónsono a las arbitrariedades culturales instituidas por las élites del poder (Bourdieu y Passeron, 2008). De hecho, no hay que disociar de la hermenéutica sobre la educación en tiempos de postmodernidad que el aparato escolar, entendido como instrumento a merced del poder del Estado, se ha caracterizado por colonizar los espacios sociales de la vida cotidiana a través de una normatividad coactiva que ha incidido en la reproducción de determinados comportamientos y esquemas cognitivos. No obstante, dicha capacidad del Estado ha tendido a desmoronarse en tiempos posmodernos como resultado de la emergencia de nuevos actores sociales que influyen en las dinámicas de globalización política, económica y cultural (Bauman, 2011).

Ahora bien, una de las cuestiones destacables respecto de la postmodernidad, así como también de la agudización de las dinámicas de la globalización, es la pérdida del monopolio que endosado al sistema educativo en lo relativo a la transmisión y la circulación de determinados saberes más

sistemáticos, exhaustivos y rigurosos en torno al conocimiento humano. Todo esto, evidencia el resquebrajamiento de las metanarrativas ideológicas, así como también de la emergencia cada vez más creciente de una variedad de subculturas y múltiples racionalidades locales que han venido desmontando la pretensión de asumir la historia como algo unitario y uniforme, cuya fundamentación es la rigidez respecto de los relatos monológicos y deificantes de la Razón (Vattimo, 1990). Así pues, esta tendencia no es más que una consecuencia de la pérdida del «sentido de la realidad»; motivo por el cual Vattimo (1990) sostiene sin ambages que:

Lo que sí tiene sentido es reconocer que eso que llamamos la «realidad del mundo» es algo que se constituye como «contexto» de las múltiples fabulaciones –y tematizar el mundo en esos términos es justamente la tarea y significación de las ciencias humanas (p. 108).

De igual modo, esto generó consigo que las pretensiones de monopolización en torno a determinados reductos del saber humano, que respondían a lógicas intradisciplinarias, tendieran a desgastarse, provocando así una crisis epistémica que dio cabida al surgimiento de enfoques interdisciplinarios a través de los cuales abordar la realidad social. De esto se deriva que el hecho educativo no puede circunscribirse de forma exclusiva a la perspectiva de la pedagogía, sino que debe nutrirse de otros ámbitos científico-sociales y humanísticos como la sociología, la ciencia política, la antropología, entre otros, en virtud de los cuales enriquecer y complejizar sus discursividades. De modo que, lo clave con respecto a esto radica en que:

La interdisciplina (...) permitirá reconocer que la heterogeneidad interna a cualquier discurso por sí (...), se hará más rica y patente en la medida en que se ligue a alguna discursividad exterior, en la cual encontrará una heterogeneidad quizás más marcada, al menos en el contraste con la propia (Follari, 2014, p. 70).

Así pues, en el contexto de la postmodernidad se ha puesto de relieve el surgimiento de tendencias epistemológicas emergentes que constituyen una crítica necesaria a la racionalidad moderna y occidental, en el que además resulta menester construir un nuevo sentido común que sea capaz de reconocer y resaltar la polifonía de los discursos que tejen lo social y su carácter agonístico (por cuanto la realidad no pueda configurarse merced de lo homogéneo), puntualizando que: “La teoría crítica postmoderna (...) frente al conocimiento crea conocimientos y frente a los conocimientos, contra-conocimientos” (Santos, 1989, p. 243). Y esta carga subversora presente en el marco de la teoría crítica postmoderna ha sido el *sustratum* epistemológico de las nuevas teorías sociales y educativas, lo que ha propiciado el posicionamiento de miradas transdisciplinarias que aspiran la superación de cualquier límite trazado por las diversas áreas del conocimiento, en términos de fragmentación y compartimentación del saber en torno a lo humano (Morin, 2001), incluyendo incluso a aquellas perspectivas excluidas por las perspectivas racionalistas y positivistas en el campo de las ciencias sociales. Por ello, “la transdisciplinariedad se ha visto en la necesidad de abrirse hacia estos modos “menos racionales” de aproximación a lo real” (García Canclini citado por Follari, 2001, p. 43).

PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD Y DIALOGICIDAD: UNA MIRADA HERMENÉUTICA DE LA EDUCACIÓN

La educación en el marco de la complejidad plantea como proceso medular el hecho de poder reflexionar en torno a una pedagogía de la sensibilidad, emancipatoria y autónoma que preconice la construcción de diversas lógicas de sentido, mediante la dialogicidad profesorado-alumnado, entre sí y con relación a los demás agentes sociales y comunitarios. Este marco concatena lo racional-cognoscitivo con lo afectivo-emotivo-pasional, es decir lo patémico, cuya columna vertebral es

la formación integral de un sujeto auténtico sobre la base de sus valores, necesidades e intereses, estructurados-estructurantes de sus experiencias y vivencias concretas, transversalizada por el reconocimiento a la alteridad irreductible del otro, el cultivo del sentido de responsabilidad y la libertad (Hernández Carmona, 2014; Gabilondo, 2009; Savater, 1991). Sólo a través de una pedagogía liberadora o racional-sensible (Maffesoli, 1997) pueden no sólo dilucidarse las particularidades psíquicas del sujeto educativo, sino también los marcos de acción social que se gestan a partir de las tramas interaccionales-ideacionales en las que éste se halla sumido en tanto animal simbólico dentro de la vida cotidiana, así como sus relaciones con el medio ambiente, preconizando el forjamiento de un carácter biofílico y ecosófico en virtud del cual sea viable vivir digna y plenamente (Cassirer, 1968; Fromm, 1964; Guattari, 1991).

Desde una perspectiva reflexiva, es crucial resaltar que una experiencia docente realmente nutricia debe fundamentarse en el reconocimiento del otro y sus particularidades, preconizando así a la inteligencia emocional como un precepto pedagógico a través del cual robustecer los procesos de aprendizaje en los diversos niveles educativos. Sin duda, esto puede fortalecer el acompañamiento y el acogimiento necesarios tanto del profesor como del alumno, en el forjamiento de un carácter cívico imprescindible para el mejoramiento de la convivencia, sin la cual no resultaría viable un orden político y social democrático-efectivo (Gabilondo, 2009; Welzel e Inglehart, 2009). Concatenado con lo anterior, para la conformación de un espacio público dialógico-deliberativo es fundamental que el sujeto educativo (educador-educando-educable) sea capaz de interpretar-comprender y gestionar sus emociones en el ámbito de sus relaciones intrapersonales, interpersonales y transpersonales (Pichon-Rivière, 1956).

Es decir, lo sustancial de la pedagogía de la sensibilidad estriba en la necesidad de potenciar la afectación recíproca entre profesorado y alumnado con el propósito de concretar los fines de autorrealización, autoeficacia y autotranscendencia del sujeto, yendo más allá del acometido de instruir y capacitar a los individuos para un oficio determinado (Meirieu, 2020). Cabe destacar, que el concepto de educación, en un sentido deontológico, normativo y reflexivo, se sustenta en lo formativo-orientativo desde una perspectiva compleja (holística, gestáltica y relacional); *ergo*: no reductible a lo didáctico-instruccional, que “siempre trabajará sobre los aprendizajes de los contenidos, vigilará los procesos de apropiación, diseñará dispositivos de transmisión, generará estrategias de transmisión y se regirá por el aprendizaje” (Zambrano Leal, 2016, p. 58).

Complementariamente, puede aducirse que el discurso pedagógico sensible se focaliza en que el Ser-en-el-mundo (en términos heideggerianos) implica imbuirse en una multiplicidad de procesos de significación, en la cual emergen y circulan discursos, textos y símbolos plurales, definidos por una determinada carga afectiva: afectivizante-afectivizada (Maturana, 1993; Hernández Carmona, 2014), en virtud de la cual cada quien define su sentido de la vida; es decir, sus formas de leer al mundo que modelan sus maneras de ser, actuar, pensar y sentir en determinadas circunstancias del *ciclo vital* (Frankl, 1995; Erikson, 1981). Así pues, una auténtica experiencia docente centrada en el sujeto gravita en torno al conocimiento y al cuidado de uno mismo como única manera de reconocerse en el otro (Foucault, 2005; Camps, 2011). Por consiguiente, es oportuno afirmar que el autorreconocimiento del sujeto educativo, cuya base reside en el heterorreconocimiento, sólo es posible pedagógicamente a través del diálogo racional y respetuoso entre todas las partes involucradas, en el que no hay cabida para las prácticas impositivas y autoritarias, sino que se prioriza la formación para la libertad sobre la base de la idea según la cual: “Enseñar es incitar a amar lo que uno desea, todo lo demás son catálogos, enseñanzas huecas, datos de profesores” (Zuleta, 2010, p. 71)

Desde luego, dicha orientación pedagógica posee como asidero y sustrato a la libertad, habida cuenta de que:

Se trata de la idea de que soy libre cuando decido por mí mismo sobre aquello que me concierne, en lugar de ser configurado por influencias externas (...). La libertad autodeterminada

exige que quiebre el dominio de esas imposiciones externas, y decida yo sólo por mí mismo (Taylor, 1994, p. 63).

Tal propósito pedagógico es viable a través de la implementación de un modelo de comunicación cooperador en la enseñanza (Niño González et al., 2017) que contemple la participación del otro, propiciando no solo la adquisición de determinados saberes, sino ahondando en los usos particulares que cada uno pueda conferirles. El marco de esta dinámica quedará constituido por el *desarrollo de la intervención reflexiva en el conocimiento*, para que así dicho bagaje cognitivo pueda ser seleccionado, aplicado y controlado de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas de cada uno, en tanto coadyuve con la *creación de una cultura negociadora*, con base en la cual cada sujeto pueda constituir la realidad social de la que es copartícipe, atributo del lenguaje de la educación (Bruner, 1996).

Dicha cultura negociadora se acopla al fin de lo educativo en lo concerniente a las dinámicas sociales que propenden a la consecución de los preceptos inherentes al desarrollo, la democracia y los derechos humanos. En tal sentido, puede aducirse de manera taxativa que lo fundamental de toda praxis pedagógica estriba en generar las condiciones idóneas a través de las cuales el sujeto pueda constituirse cabalmente como un ser pensante (crítico-reflexivo) con capacidad de transformación de su realidad social circundante (Hubert, 1975; Gimeno Sacristán, 2011). Para ello, es necesario formar para la virtud cívica a través de una educación en términos de libertad e igualdad en la cual puedan comprenderse las intencionalidades cognitivas y volitivas (expresadas a través de necesidades y deseos) de los sujetos involucrados en la acción comunicativa (Beuchot, 2015).

REFLEXIONES EN TORNO A UNA PEDAGOGÍA DEMOCRÁTICA: EL VALOR DE EDUCAR EN LA POSTMODERNIDAD

Ante esta perspectiva, resulta imprescindible reconocer que el sujeto educativo, en tanto portador de unos determinados valores culturales y cosmovisiones, debe erigirse como un agente de socialización y de concienciación respecto de la trama experiencial-vivencial estructurante del mundo-de-la-vida, que *eo ipso* incide sobre las pautas de normalización que regulan los procesos de convivencia propios de un orden democrático-pluralista deseable que coadyuve con la constitución de un sujeto autorrelizante y pleno (Moreno, 2015; Gabilondo, 2009; Zuleta, 2007). Por ende, en el actual contexto de postmodernidad la educación debe apegarse al forjamiento tanto de la agudeza intelectual como del carácter y la voluntad del ser humano, en función de un talante resiliente que le permita al hombre apreciarse como un agente de esperanzas y realidades que es capaz de afrontar las vicisitudes, angustias y adversidades inherentes a la vida misma (García Hoz, 1988).

Por otra parte, lo clave de esta concepción pedagógica consiste en que asume que la educación no se refiere a un proceso de transmisión de conocimientos reductibles a un simple procesamiento de información y contenidos escolares. Por el contrario, se fomenta la apropiación de un bagaje epistémico que coadyuve con el forjamiento de un potencial metacognitivo que propugne que lo fundamental en el ser humano versa en que éste pueda aprender a pensar sobre lo que se piensa, y a partir de ese *momentum hermenéutico* afianzar su identidad y su sentido de pertenencia respecto de la esfera pública (Savater, 1991; Sarramona, 2000). Y es desde ese criterio reflexivo en el que debe entenderse que el desiderátum del acto educativo liberador no sólo debe ceñirse a la generación de un sentido de compromiso en relación con la política, a través de la participación ciudadana en los asuntos sustanciales y significativos de la sociedad, sino también contribuir con la humanización efectiva de la voluntad, que propenda al autorreconocimiento del hombre como protagonista de su vida y al heterocentrismo, a partir del cual se produzca un apego con relación a las iniciativas de

cooperación, solidaridad y entendimiento entre los diversos actores sociales (Savater, 1991; Nassif, 1958; Hubert, 1952).

En este sentido, el valor de educar en la actualidad, desde una perspectiva pedagógico-humanística, reside en que dota al hombre de potencialidades que van más allá de lo utilitario, al cultivar en él un sentido de la vida que se fundamenta en el respeto racional de los procesos que entrecruzan y transversalizan toda dinámica sociocultural constitutiva del mundo-de-la-vida. De ahí que tome protagonismo el pensamiento crítico caracterizado por una carga subversora en relación con el orden establecido, incitándole, claro está, a cuestionar cualquier referente de autoridad, ya sea político, económico, científico o religioso, pues lo neurálgico de toda praxis educativa, cuyo trasfondo o pretexto reposa en el sujeto mismo, no es más que su formación integral para que éste pueda valerse de su propio entendimiento a través de la *desfamiliarización de lo natural* y el cuestionamiento de los dogmas, escudriñando o propalando los aspectos subrepticios de toda relación de poder-saber que incide sobre la acción social (Bauman, 1994). Así, puede afirmarse que cualquier pedagogía que propugne una razón emancipatoria debe centrarse en que no existen verdades absolutas, y que de hecho las teorías, modelos y paradigmas que emergen en el campo científico son transitorias, refutables y perecederas, pues el proceso de evolución o transformación de lo humano es inacabado (Savater, 1991).

Así mismo, puede argüirse desde un punto de vista filosófico-educativo que en la postmodernidad resulta asaz relevante repensar la praxis educativa a partir de una pedagogía democrática universalizadora (más no universalista) que tenga como andamiaje la antifatalidad, o sea, una posición epistémica contrapuesta a los reduccionismos y determinismos de cualquier signo, que imposibilitan la construcción del cosmopolitismo a través del cual se dota al sujeto de cogniciones, sentimientos y voliciones que lo encauzan, tanto a la resolución de problemas concretos como al estudio permanente de sus propias realidades, que puedan cristalizarse en verdaderas formas de pensar que propicien una auténtica memoria que tienda a la resignificación de las experiencias del pasado, que faciliten la comprensión del continuum histórico, que ha devenido en las circunstancialidades sociales del presente con miras a la reestructuración de los esquemas analíticos y epistemológicos en torno a lo político y lo pedagógico (Savater, 1991).

Al fin y al cabo, la pedagogía democrática posee una *carga psicagógica* (Foucault, 2005) que persigue la modificación de las formas de ser del sujeto en términos del saber-aprender, saber-hacer y saber-convivir, apoyándose para tal fin en el acendramiento de las tecnologías del yo “que permiten a los individuos efectuar, por sí mismos o con ayuda de otros, ciertas operaciones en su cuerpo y alma (...) de tal modo que se transformen para alcanzar un cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría, perfección o inmortalidad” (Foucault, 1998 citado por Popkewitz, 2003, p. 35). *In nuce*: el acendramiento de las tecnologías del yo, cuyo trasfondo sea el centramiento del sujeto, en el marco de su trama existencial, ha de interpelar a los educadores con respecto a sus posiciones y modos de proceder, exhortándoles a “atreverse a decir «no» a todas las formas de manipulación social y permitir que sus alumnos vivan situaciones donde puedan aprender y emanciparse al mismo tiempo” (Meirieu, 2020, p. 125).

Dicha tendencia crítica y subversiva del *statu quo* implica asumir una concepción de la educación fundamentada en la relevancia de la política en lo atinente a la formación de ciudadanía (*Bildung*) en un mundo cada vez más complejo. En tal sentido, dicha concepción se orienta a la gestación de una filosofía de (y para) la educación que propicie el ejercicio de la vida en comunidad, en el que las subjetividades se estructuran en función del bien común, en el reconocimiento de la heterogeneidad como algo inescindible de la condición humana (Moratalla, 2015; Arendt, 1997). Esto significa que el valor de educar exige preconizar el amor y el pensamiento productivo hacia el *buen vivir*. Desde esa

visión, se hace indispensable promover un proceso formativo fundamentado en la premisa según la cual el sujeto educativo debe desarrollar aptitudes, actitudes y conocimientos elementales que se apoyen “en la habilidad del hombre «para tomarse a sí mismo, a su vida y su felicidad seriamente: en su voluntad de enfrentarse al problema moral de sí mismo y de su sociedad»” (Fromm citado por Marcuse, 1981, p. 243).

UNA PAIDEIA CÍVICO-DEMOCRÁTICA, SUS COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Una *paideia* cívico-democrática, sensible y comprensiva descansa en la idea de que el sujeto debe situarse y asumirse como la razón de ser de la educación. En consecuencia, lo sustancial, desde un punto de vista ético, es que éste logre el desarrollo de sí y de su integridad física, social y espiritual, en tanto “el fin del hombre es ser él mismo y que la condición para alcanzar esa meta es que el hombre sea para sí mismo” (Fromm, 1953, p. 19). Dicho fin sólo es viable si hay condiciones para el ejercicio de la libertad, en el cual el sujeto pueda desplegar sus potencialidades y desarrollar a plenitud su personalidad en el marco de sus relaciones consigo mismo y con los otros. Por tal motivo, resulta oportuno puntualizar que una pedagogía democrática orientada al fortalecimiento de la ciudadanía debe estar auténticamente comprometida con los problemas concretos de las colectividades en las que se producen los procesos educativos, enfocada en el cultivo de aptitudes variadas, es decir, de diversa naturaleza, que respondan a la heterogeneidad definitoria de la sociedad. En ese sentido:

Siendo su finalidad inmediata convertir el niño en ciudadano, deberá estar en contacto con la vida social misma, con la familia, con la calle, con el pueblo, vinculada a sus sentimientos, a sus esfuerzos, a sus ideales. La escuela de leer, escribir y las cuatro operaciones es un residuo fósil de las sociedades medievales, como los castigos y los exámenes (Ingenieros, 2000, p. 122).

De esta manera, es menester argüir que la constitución de una subjetividad autónoma, sobre la base de una racionalidad emancipatoria, sólo es posible mediante el desarrollo del sentido de un yo relacional y convivencial en el que no haya una escisión respecto de la vida social en un sentido holístico, y en el que se asuma como imperativo que, para la formación de un sujeto auténtico, éste “debe desarrollar su propia creatividad, su propia productividad. Tiene que ser él, tiene que sentirse a sí mismo, tiene que experimentarse como centro y sujeto de su propia acción” (Fromm, 1996, pp. 96-97).

Ahora bien, para consolidar estrategias pedagógicas efectivas centradas en la singularidad del sujeto es menester considerar en términos generales la importancia de la inteligencia emocional en los procesos de subjetivación del hombre en su talidad e integralidad, en función del desarrollo de unas competencias socioemocionales que se apeguen a la idea según la cual solamente:

Mediante una intensa vida cívica escolar se irá formando el ciudadano, opinando y deliberando en asambleas, proponiendo iniciativas, señalando imperfecciones, adquiriendo el hábito de ser libre y veraz. El joven tendrá carácter, dignidad, firmeza, entrando a actuar en la vida civil como un hombre y no como una sombra (Ingenieros, 2000, pp. 124-125).

Siendo esto así, se estima de forma positiva que la praxis educativa fomente competencias socioemocionales cimentadas en la interrelación de elementos como la *autoconciencia*, entendida como la capacidad de conocerse y cuidarse a sí mismo, tanto a nivel afectivo como racional, y la *autogestión*, en tanto proceso cuyo acendramiento es posible a través del *autocontrol emocional*, entendido este como forma de lograr una idónea *adaptabilidad* al entorno social correspondiente, y a partir de ello propulsar la *capacidad de triunfo* en tanto correlato de una *actitud proactiva*. Así mismo, otro elemento indispensable es la *conciencia social*, patentizada mediante la *empatía* y la *conciencia organizativa*, ya que la capacidad de comprender la circunstancialidad inherente a lo vivenciado por

el otro se ve reforzada a través del conocimiento de las condiciones socioestructurales y organizativas del entorno donde se asienta la interacción y, por último, la *capacidad de gestión de las relaciones* (Goleman, 2013).

Tal capacidad de gestión de las relaciones es factible si, y solo si, se forjan ciertos rasgos concernientes a un tipo de liderazgo inspirador y modélico, capaz de mediar y aportar en cuanto a la resolución de conflictos, así como de trabajar de forma cooperativa y sinérgica con los demás. Esto, desde luego, debe propender al perfeccionamiento de la libertad por medio del desarrollo de la autonomía del sujeto, el forjamiento de sus razones y el gobierno de sus emociones (Zambrano Leal, 2016; Camps, 2011).

In nuce: tales competencias emocionales, sociales y académicas han de coadyuvar al sujeto educativo a vivenciar la praxis pedagógica como una praxis social que se inscribe en una lógica de compromiso tanto vocacional como profesional, debido a que: “Profesar, en fin, es seguir una vocación, pues vocación es algo a lo cual uno se siente, desde sí, llamado a hacer para sí, y para los demás. Mediante el ejercicio profesional nos ponemos en comunicación con nosotros, y al mismo tiempo con los otros” (Mires, 2002, p. 155). Esta idea nos lleva a sostener la relevancia de las humanidades, en específico, de la filosofía, en la praxis pedagógica, por cuanto el sujeto educativo debe estructurar su propia caja de herramientas (en el sentido foucaultiano) o acervo epistémico en virtud del cual éste pueda leer, narrar e interpretar su mundo primordial y su mundo-de-vida sobre la base de las reflexiones aportadas por los otros en una trama social y simbólica gestada desde la intertextualidad, y a través de la cual comprender las relaciones de poder-saber que subyacen las dinámicas sociales de la cotidianidad. Lo cual nos remite a resaltar que:

Filosofamos desde lo que sabemos hacia lo que no sabemos, hacia lo que parece que no podremos del todo nunca saber; en muchas ocasiones filosofamos contra lo que sabemos o, mejor dicho, repensando y cuestionando lo que creíamos ya saber (Savater, 2004, p. 271).

Esto a su vez coadyuva con el afianzamiento del pensamiento crítico, que “nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos” (Lipman citado por Marie et al, 2003, p. 144). Lo cual es una capacidad fundamental para que el sujeto educativo pueda valerse de su propio entendimiento, y en virtud del cual pueda salir de su estado de *minoridad* en el sentido kantiano, sobre todo, en un contexto postmoderno en el que se privilegia el consumismo de determinados bienes (entre ellos los bienes culturales, en el que incluso la educación ha sido mercantilizada) no en el sentido acumulativo del tener al que hace referencia Erich Fromm, sino más bien como una expresión efímera del goce de las cosas como correlato del centrarse en el vivir el *hic et nunc*, sin ningún tipo de interés en lo trascendente (Bauman, 2007). Por lo cual, lo medular respecto del cultivo del pensamiento crítico, en el marco de la formación cívico-democrática, radica en coadyuvar con una praxis educativa que propicie el moldeamiento de un sujeto que se aproxime a la figura de héroe ideal retratada por Diderot en la Enciclopedia, a saber: “*un filósofo que deja de lado el prejuicio, la tradición, lo antiguo, el consenso universal y la autoridad, en pocas palabras, todo lo que subyuga el entendimiento, y se atreve a pensar por sí mismo*” (citado por Todorov, 2008, p. 41. Cursivas nuestras).

CONCLUSIÓN

Para comprender las particularidades socioculturales de la postmodernidad y afrontar los desafíos del contexto sociohistórico actual, resulta conveniente acotar que, de acuerdo con Savater (1991), la educación como praxis humana exige la configuración de una pedagogía de la sensibilidad que sea capaz de enseñar al sujeto diversos modelos de autoestima que propicien el afianza-

miento de su sentido de autonomía, autoeficacia y autoconocimiento en virtud del cual fomentar la formación de una personalidad fundamentada en el *reconocimiento de lo humano por lo humano*, que no es más que la corporeización de la noción de humanidad, entendida como la filiación simbólica con los otros, cuyo *sustratum* gira en derredor de la consecución de una vida digna, plena y nutricia en todos los ámbitos de la vida social. En sí, dicha enseñanza ha de perpetuar los elementos simbólicos de la memoria histórica y colectiva que permiten al sujeto concebirse como un ser-en-el-mundo (en términos heideggerianos) cuya esencia se centra en su conciencia temporal, pues la vivencia de determinados esquemas teórico-prácticos se produce y reproduce en función del arraigo existente con respecto a la secuencialidad de circunstancias que ha dado lugar al contexto sociohistórico del presente y que se proyecta hacia el devenir.

En lo relativo a la reflexión pedagógica, es pertinente precisar que todo proceso de maduración personal o de fortalecimiento de la individualidad se sustenta en la concatenación de la educabilidad y la educatividad, habida cuenta de que no sólo existe una predisposición al aprendizaje, sino que también hay rasgos experienciales que nos facultan a enseñar algo a los demás en un contexto determinado (Nassif, 1958; Savater, 1991). Concretamente, para que el acto de enseñanza resulte efectivo es clave conferirle una relevancia superlativa a la forma en la cual se comunican los conocimientos, poniéndose ahínco en el rol indisociable del docente para suscitar el interés del educando con el fin de integrar el caudal de recursos cognitivos con aspectos puntuales de la vida cotidiana (sin olvidar que “el medio es el mensaje” en el decir de Marshall McLuhan), recurriendo para ello a la construcción de un vínculo sensible y afectivo (afectivizado y afectivizante), entre el docente y el discente, fundamentado en la confianza como condición imprescindible para el fortalecimiento de la intersubjetividad, y por lo tanto, de una disposición dialógica y consensual para comprender y reconocer al otro.

Ahora bien, esta amplia investigación hermenéutica logró generar una lógica de sentido que ha sido capaz de combinar diversos recursos teóricos que derivaron en un abordaje importante en torno a lo pedagógico y, en relación con las implicaciones educativas de la postmodernidad y cómo la actualidad, caracterizada por crisis de distinta índole, pero sobre todo de carácter epistemológico, es objeto de diversas resignificaciones que surgen de las pedagogías emergentes, como es el caso de la pedagogía de la sensibilidad. Desde esta última, el sujeto se ha posicionado en un lugar preponderante en lo concerniente a la acción social, asumiéndolo como la “razón de ser” del hecho educativo. Tal y como puede advertirse esta investigación priorizó la elucidación de diversos elementos argumentativos que le otorgan suficiente solidez teórica y epistémica a la idea según la cual el análisis de la postmodernidad y sus implicaciones educativas no condensa una pretensión de desconocimiento de los avances y los preceptos propios de la lógica de la Modernidad, por cuanto, y esto haciendo al paradigma interpretativo en el que se sustentó este abordaje: “se trata (...) de reconocer y mostrar que la hermenéutica es una «consecuencia» de la modernidad más que su confutación” (Vattimo, 1995, p. 160).

Referencia autoral

Rohmer Samuel Rivera Moreno. Politólogo y Licenciado en Educación, Mención: Ciencias Sociales, egresado de la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela). Actualmente culminando estudios en la Maestría en Desarrollo Regional y la Maestría en Ciencias Políticas (ambos en la Universidad de Los Andes). Doctorando en Educación por la Universidad de Los Andes. Profesor ordinario en el Área de Sociología, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales, del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” (NURR) de la Universidad de Los Andes (Trujillo-Venezuela). Coordinador de la línea de investigación sobre *Semiótica y Discurso Político* en el Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (Lisyl) de la Universidad de Los Andes (Trujillo).

NOTAS

1. El autor del artículo es Profesor Instructor del área de Sociología, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales del Núcleo “Rafael Rangel”. Trujillo. Universidad de Los Andes
2. Eliseo Verón (1993) define a la semiosis social como “la dimensión significativa de los fenómenos sociales: el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto procesos de producción de sentido” (p.125).
3. El fiscalismo comprende todas aquellas orientaciones epistémicas según las cuales la ciencia ha de propender a la dilucidación de leyes universales cuyo asidero sea el mundo empírico propiamente dicho, en contraposición con las disposiciones nominalistas, que se oponen radicalmente a la existencia de leyes universales que reducen la praxis científica al modelo de explicación causal de las cosas físicas. Siendo esto así, resulta atinado tomar en cuenta que: “Los fiscalistas creen que todo es físico: más precisamente, que todas las entidades, propiedades, relaciones, y hechos son los que estudia la física u otras ciencias físicas” (Crane y Mellor, 2014, p. 181).
4. En este abordaje se asume el concepto de agenciamiento, según la perspectiva de la sociología, que consiste en una orientación ontoepistemológica que resalta el retorno del actor en los procesos de estructuración de la sociedad como una realidad contingente que es producida por los esfuerzos humanos. Siendo esto así, se concibe a los actores humanos o agentes (sociales) como el motor último de la estructuración social, por cuanto inciden continuamente en los procesos de formación y de reforma de los sistemas sociales de reglas que determinan la vida cotidiana (Sztompka, 1994). Aunado a ello, la aplicación de la teoría del agenciamiento en el campo de la educación puede hallarse en autores como Tonkonoff (2011) y Fajardo y Cervantes (2020).
5. Pitirim Sorokin plantea una crítica al afán que prevaleció en el inicio de las ciencias sociales modernas, en cuanto al abordaje de los fenómenos humanos sobre la base de los aportes exclusivos de los métodos cuantitativos que asumieron como premisa que: “Todas las verdades se descubren sólo mediante mediciones” (Sorokin, 1957, p. 159). Es por esa razón que Sorokin (1957) afirma que: “Actualmente la marea es tan alta que la etapa contemporánea de las ciencias psicosociales se puede llamar con toda propiedad la edad de la quantofrenia y de la numerología (...) Según la metrofrenia, sólo los estudios que contienen mediciones y números se consideran como científicos” (p.160).
6. Cuando se hace referencia a una orientación hiperfactualista, en el marco de la lógica de las ciencias físico-naturales, se alude a una disposición que se centra en los hechos como única fuente válida y legítima para la generación de conocimiento científico, contrapuesta de forma radical a la especulación filosófica, que prescinde de lo empírico propiamente dicho. De acuerdo con Nagel (1981), la configuración de las ciencias sociales ha oscilado entre dos extremos: el de la especulación y el del hiperfactualismo, este último pretendía lograr “mediante la consolidación del empirismo lógico, la instauración científica de una teoría empírica de campos acotados” (Fuentes, 2012, p. 105).
7. En el marco de esta investigación se toma el planteo de Hernández Carmona (2014), según el cual la desubjetivación alude a la alienación, el desconocimiento y la anulación del sujeto en los diversos procesos sociales que se desarrollan tanto en su mundo primordial como en el mundo de la vida. De modo tal que resulta atinado tomar en cuenta sus implicaciones psicosociales y educativas, tomando en cuenta que: “Los procesos de desubjetivación promueven sentimientos de impotencia, de que nada se puede transformar desde las concretas realidades de sus vidas, saturadas por la inmediatez de lo que se relaciona con las satisfacciones más elementales del ser humano, con aquello del orden de la necesidad y de la propia existencia” (Rosbaco, 2007, p. 11).
8. Este aforismo de Friedrich Nietzsche es debidamente explicitado por Vattimo (1990), quien a su vez, y tomando en cuenta la obra “El Crepúsculo de los Ídolos”, aduce que: “«No hay datos, hay sólo interpretaciones», según las palabras de Nietzsche, quien dejó escrito: «El mundo verdadero al final, se ha convertido en fábula»” (p. 108).
9. Para comprender las lógicas de sentido emergentes en torno a lo postmoderno es asaz importante considerar que: “Lo postmoderno se asocia en dos sentidos a la crisis de los grandes relatos legitimadores. En primer lugar, porque el metarrelato de la modernidad se interpreta desde la lectura postmoderna como inviable, consumado, autocancelado o contradictorio. Segundo, porque en el propio espíritu postmoderno hay una voluntad por legítima otros relatos que escapan a la codificación moderna, y que burlan toda pretensión fundante: no ya grandes principios, sino lo que Lyotard llama minirrelatos, y que constituyen juegos provisorios y sustituibles de lenguaje” (Hopenhayn, 1994, p. 100).
10. Respecto de la Teoría de la Acción Comunicativa explicitada por Habermas (2002), resulta necesario tomar en cuenta que el encuentro y el reconocimiento de los sujetos en los procesos de enunciación implica poner ahínco en la necesidad de robustecer el mundo vital, por cuanto éste es entendido como “la cultura conjunta, compartida, vivida en la comunicación cotidiana, que ha de servir de fondo a los diversos tipos de acción «especiales» que constituyen la vida de una sociedad, a saber, la acción estratégica (en la que también queda comprendida la ciencia), la acción según normas, la acción expresiva” (Vattimo, 1995, p. 59).
11. Para comprender en qué consiste la categoría foucaultiana de veridicción es menester tomar en cuenta la siguiente definición: “La veridicción es la empresa que busca liberar los saberes sometidos, oponerlos a la hegemonía de un discurso teórico unitario, formal y científico, para reencontrar discontinuidades, rupturas e irregularidades” (Ayouch, 2013, pp. 83-84).
12. Respecto de este punto resulta aleccionador lo elucidado por Zuleta (2010): “El hombre racional no es un ser impositivo. No hay nada más igualitario que la razón. Racional es quien presenta sus puntos de vista “en gracia de discusión”, respetando el criterio del otro. Un dictador ordena. Un esclavo suplica o se acoge. Racionalismo es lo mismo que igualitarismo. No hay igualdad efectiva entre los hombres sino en la razón” (p. 72).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almond, G. y Genco, S. (1999). "Nubes, relojes y el estudio de la política" en Almond, G. (Edit). *Una disciplina fragmentada. Escuelas y Corrientes en las Ciencias Políticas*. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 63-105.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Aronson, P. (Edit). (2011). *La sociología interrogada: de las certezas clásicas a las ambivalencias contemporáneas*. Buenos Aires: Biblos.
- Ayouch, T. (2013). "Foucault a favor del psicoanálisis: verdad, veridicción, prácticas de sí", en *Verba Volant. Revista de Filosofía y Psicoanálisis*. Año 3 (2). Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, 78-98.
- Bachelard, G. (1972). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Balandier, G. (1993). *El desorden: la teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. (3ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Barreto, J. (2006). *Crítica de la Razón Mediática: Ensayos sobre biopolítica y potencia política del cuerpo (Pre-textos para un debate por el socialismo)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Baudrillard, J. (1994). *El otro por sí mismo*. (2ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Z. (1994). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2011a). *Ética posmoderna: en busca de una moralidad en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bauman, Z. (2011b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *Libertad o capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán, M. (2003). *La realidad social*. (2ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Benítez, J. (2011). "Espacialidad, espacio y lugar en las teorías de la globalización" en Aronson, P (Edit). *La sociología interrogada: de las certezas clásicas a las ambivalencias contemporáneas*. Buenos Aires: Biblos, 137-152.
- Bernstein, R. (2006). *El abuso del mal. La corrupción de la política y la religión desde el 11/9*. Buenos Aires: Ediciones Katz.
- Beuchot, M. (2015). "La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica" en Edith, I. y Hernández, R. (Comp.). *Voces de la filosofía de la educación*. México D.F: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 21-36.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, M. (1981). *La ciencia, su método y filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Burtt, E. (1960). *Los fundamentos metafísicos de la ciencia moderna*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Cabral, B. (2009). *Sexo, poder y género: Crítica de la razón sexual. Tomo I*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Camps, V. (1998). *Los valores de la educación*. (7ª ed.). Madrid: Grupo Anaya.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Carnoy, M. (2000). *La educación como imperialismo cultural*. (10ª ed.). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. (5ª ed.). México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, E. (2016). "Dispositivo y veridicción: Sobre la interpretación deleuziana de Foucault", en *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 42 (2). Buenos Aires: Centro de Investigaciones Filosóficas, 195-216.

- Comte, A. (1984). *Curso de filosofía positiva (lecciones 1 y 2). Discurso sobre el espíritu positivo*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Contreras Natera, M. (2014). *Otro modo del ser o más allá del eurooccidentalismo*. Caracas: Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Coronado, B. (2016). *El discurso cultural como generador de una pedagogía de la violencia*. [Tesis doctoral no publicada]. Trujillo: Universidad de Los Andes.
- Cortina, A. (1998). "La educación del hombre y el ciudadano" en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Edit.). *Educación, valores y democracia*. Madrid: OEI, 49-74.
- Crane, T. y Mellor, D. (2014). "El problema del fiscalismo no existe", en *Análisis. Revista de investigación filosófica*, 1 (1). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 181-212.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Dorio, I.; Sabariego, M. y Massot, I. (2004). "Características generales de la metodología cualitativa" en Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 277-292.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Erikson, E. (1981). *La adultez*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Fajardo, E. y Cervantes, L. (2020). "Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en América Latina", en *Revista Boletín Redipe*, 9 (5), Calí: Red Iberoamericana de Pedagogía, 55-76.
- Fergusson-Laguna, A. (2004). "La ecología del espíritu (comentarios sobre la relación sociedad-naturaleza en la obra de Michel Maffesoli)" en Lanz, R. (Edit.). *Posmodernidades. La obra de Michel Maffesoli revisitada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 211-220.
- Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Follari, R. (1993). "Sobre la construcción histórica de la razón occidental", en *Revista de Filosofía*, (31). San José: Universidad de Costa Rica, 93-110.
- Follari, R. (2001). "Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?)", en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6 (14). Maracaibo: Universidad del Zulia, 40-47.
- Follari, R. (2014). "Interdisciplina, hibridación y diferencias. Algunos rubros de su discusión actual en América Latina", en *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 1 (1). México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 67-82.
- Foucault, M. (1988). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (14° ed.). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad: función de la confesión en la justicia. Curso de Lovaina, 1981*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frankl, V. (1995). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. (3° ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fromm, E. (1953). *Ética y psicoanálisis*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1964). *El corazón del hombre*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1996). *Espíritu y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Fuentes, A. (2012). "Escalas de investigación y alcance de las metodologías y teorías sociales en los debates intrapositivistas, el 'disenso ortodoxo' y la Argentina reciente" en *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, (7). Rosario: Universidad de Rosario, 103-114.
- Fukuyama, F. (2008). *El fin del hombre: consecuencias de la revolución biotecnológica*. Zeta.
- Gabilondo, A. (2009). "El buen maestro", en *Tendencias Pedagógicas*, (14). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 59-62.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

- García, W. y Martín, M. (2013). "Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación", en *Pulso: Revista de Educación*, (36). Madrid: Universidad de Alcalá, 55-78.
- García Hoz, V. (1988). *Pedagogía visible y educación invisible: Una nueva formación humana*. Caracas: Editorial Quinto Centenario.
- Gellner, E. (2003). *Cultura, identidad y política: El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestros días*. México D.F: Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educación y convivir en la cultura global*. (3° ed.). Barcelona: Morata.
- Godoy Arcaya, O. (1990). "Analítica del poder: en torno a Michel Foucault", en *Estudios Públicos*, n° 40. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos, 101-135.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.S.A.
- Guattari, F. (1991). "La producción de subjetividad del capitalismo monopolista internacional", en *Revista de Crítica Cultural*, (4). Santiago de Chile.
- Hamburger, J. (Coord.). (1989). *La filosofía de las ciencias, hoy*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. (5° ed.). Barcelona: Morata.
- Hernández Carmona, L. (2014). "La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado", en *Educere*, 18 (60). Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, 229-236.
- Hinkelammert, F. (2008). *Hacia una crítica de la razón mítica*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil* (2° ed.). México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Hopenhayn, M. (1994). *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la Modernidad en América Latina*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Houtart, F. (2007). *Mercado y religión*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Hubert, R. (1952). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Hubert, R. (1975). *Tratado de pedagogía general*. (5° ed.). Buenos Aires: Editorial "El Ateneo".
- Hurtado, I. y Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. (3° ed.). Valencia, Venezuela: Episteme.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. (3° ed.). Caracas: Fundación Sypal.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. (4° ed.). Caracas: Quirón ediciones.
- Ingenieros, J. (2000). *Las fuerzas morales*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Inglehart, R. (2005). "Modernización y cambio cultural: la persistencia de los valores tradicionales", en *Cuadernos del Mediterráneo*, (5). Barcelona, España: Instituto Europeo del Mediterráneo, 21-32.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Lanz, R. (1988). *Razón y dominación. Contribución a la crítica de la ideología*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- Lanz, R. (Edit.) (2004). *Posmodernidades. La obra de Michel Maffesoli revisitada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Lanz, R. (2016). *Cuando todo se derrumba. Crítica de la razón ilustrada*. Caracas: bid & co.
- Lanz, R. y Hurtado, M. (Coords.). (1995). *Paradigmas, métodos y posmodernidad*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Lash, S. (1997). *Sociología del postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar el otro*. Madrid: Pretexto.
- Levita, G. (2011). "Globalización, desinstitucionalización y política. Transformaciones de lo político en el mundo contemporáneo en las teorías de Zygmunt Bauman y Ulrich Beck" en Aronson, P (Edit). *La sociología interrogada: de las certezas clásicas a las ambivalencias contemporáneas*. Buenos Aires: Biblos, 35-50.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. (13° ed.). Barcelona: Anagrama.

- Lyotard, J. (1994). *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M. (2007). *En el crisol de las apariencias: para una ética de la estética*. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Magendzo, A. (2006). "El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación", en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (15). Santiago: Universidad de Los Lagos. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306007>
- Marcuse, H. (1981). *Eros y civilización*. Barcelona: Ariel.
- Marie-France, D., De la Garza, M., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. y Pierre Mongeau, P. (2003). "¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?" en *Perfiles Educativos*, 25 (102). México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 22-39.
- Martínez Martín, M. (1998). "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas" en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Edit.). *Educación, valores y democracia*. Madrid: OEI, 75-106.
- Martínez Miguélez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. (2° ed.). México D.F: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2004). "Base epistemológica de una sociología posmoderna (con referencia a la obra de Michel Maffesoli)" en Lanz, R. (Edit.). *Posmodernidades. La obra de Michel Maffesoli revisitada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 103-128.
- Martínez Miguélez, M. (2006). "Conocimiento científico general y conocimiento ordinario" en *Cinta Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1-10.
- McLuhan, M. (1969). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México D.F: Diana.
- McLuhan, M. y Powers, B. (1995). *La Aldea Global: Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. (3° ed.). Barcelona: Gedisa.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Azogues: Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Mires, F. (2002). *Crítica de la razón científica*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Moratalla, T. (2015). "Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación" en Edith, I. y Hernández, R. (Comp.). *Voces de la filosofía de la educación*. México D.F: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 145-171.
- Moreno, A. (2015). *El aro y la trama: Episteme, modernidad y pueblo*. Miami: Convivium Press.
- Moreno, R. (2017). "Pedagogía hermenéutica del lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugaridad, alteridad, ciudad y escuela", en *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 17 (2). San José: Universidad de Costa Rica, 1-36.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (1980). *El método II: La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2006). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Nagel, E. (1981). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Neri, G. (1970). *Praxis y conocimiento (Fenomenología y marxismo)*. Caracas: Tiempo Nuevo.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragments póstumos. Volumen IV (1885-1889)*. (2° ed.). Madrid: Tecnos.
- Nieves, N. y Hurtado, M. (1995). "Problemas y dilemas de la sociología. Los métodos cualitativos: ¿Una opción válida frente a la crisis?" en Lanz, R. y Hurtado, M. (Coords.). *Paradigmas, métodos y posmodernidad*. Mérida: Universidad de Los Andes, 15-31.
- Niño González, J.I; García, E. y Caldevilla, D. (2017). Inteligencia emocional y educación universitaria: Una aproximación, en *Revista de Comunicación de la SEECI*, (43). Madrid: Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana, 15-27.

- Ortega y Gasset, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Palacios, J. (2016). *La educación en el siglo XXI (I). La tradición renovadora [Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet]*. (3^o ed.). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Perdomo, C. (1991). *Teoría crítica y postmodernismo*. Mérida: Consejo de Publicaciones, Universidad de Los Andes.
- Perdomo, C. (2004). "Ritualidad del duelo en la ética posmoderna (aproximación al discurso tribal de Michel Maffesoli)" en Lanz, R (Edit.). *Posmodernidades. La obra de Michel Maffesoli revisitada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 51-79.
- Pichon Rivière, E. (1956). *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Popkewitz, T. (2003). "Las tecnologías culturales como control. Prácticas culturales: morfologías de control", en *Revista de Educación y Pedagogía*, n° 37 (15). Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 35-51.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Pourtois, J. y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Puig Rovira, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (1997). "Hermenéutica y semiótica" en Aranzueque, G. (Coord./Trad.). *Horizontes del relato: lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*. Cuaderno Gris. Época III, 2. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 91-103.
- Ricoeur, P. (1999). "Respuesta a mis críticos" en *Fractal*, 4 (3). México D.F: Fundación Fractal, 129-137.
- Ritzer, G. (2012). *Teoría Sociológica Clásica*. (6^o ed.). México D.F: McGraw-Hill.
- Rodríguez, F. (1995). "Sujeto cognoscente: La razón como imaginario" en Lanz, R. y Hurtado, M. (Coords.). *Paradigmas, métodos y posmodernidad*. Mérida: Universidad de Los Andes, 155-161.
- Rosbaco, I. (2007). "Marginación y procesos de desubjetivación" en *Publicación del CIFYH*, 5 (4). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 11-28.
- Ruza, I. (2019). *El pensamiento crítico reflexivo, una dimensión necesaria en la formación integral ciudadana* [Tesis doctoral no publicada]. Trujillo: Universidad de Los Andes.
- Sánchez, M. (2023). "El proyecto filosófico de Gianni Vattimo: Lectura Hermenéutica Heidegger-Nietzsche", en *Revista Filosofía*, (30). Mérida: Universidad de Los Andes, 7-46.
- Santos, B. (1989). "La transición postmoderna: derecho y política" en *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (6). Alicante: Universidad de Alicante, 223-263.
- Santos, B. (2006). *Reinventar la democracia: reinventar el Estado*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación: Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sartori, G. (1984). *La política: Lógica y método en las ciencias sociales*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Sartori, G. (2001). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. (2^o ed.). México D.F: Santillana.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (2004). *Las preguntas de la vida*. (10^o ed.). Barcelona: Ariel.
- Sayer, D. (1995). *Capitalismo y Modernidad. Una lectura de Marx y Weber*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Simmel, G. (2008). *Pedagogía escolar*. Barcelona: Gedisa.
- Solana, J. (2004). "Saber dionisiaco y pensamiento complejo" en Lanz, R. (Edit.) (2004). *Posmodernidades. La obra de Michel Maffesoli revisitada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 129-149.
- Soler, J., y Vilanou, C. (2001). "Apuntes para la pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico", en *Educação e Realidade*, n° 2, vol. 26. Porto Alegre, Brasil: Faculdade de Educação, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, 10-29.
- Sorokin, P. (1957). *Achaques y mantías de la sociología moderna y ciencias afines*. Madrid: Aguilar.
- Sztompka, P. (1994). *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tavera, L. (1996). "Por una sociología del sujeto. Alrededor de Alain Touraine", en *Anuario de Estudios Urbanos*, (3). México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, 244-249.

- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. (2° ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Thom, R. (1989). "El método experimental: un mito de los epistemólogos (¿y de los científicos?)" en Hamburger, J. (Coord.). *La filosofía de las ciencias, hoy*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 14-31.
- Tonkonoff, S. (2011). "Todo es una sociedad. Notas sobre la noción de agenciamiento", en IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible: <https://cdsa.academica.org/000-034/536.pdf>
- Todorov, T. (1995). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.
- Todorov, T. (2008). *El espíritu de la Ilustración*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Touraine, A. (2006). *Crítica de la modernidad*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vattimo, G. (1996). *Creer que se cree*. Buenos Aires: Paidós.
- Vermal, J. y Llinares, J. (2008). "Introducción al Volumen IV" en Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos. Volumen IV (1885-1889)*. (2° ed.). Madrid: Tecnos, 11-33.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. (2005) *Análisis de sistemas mundo: una introducción*. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Welzel, C. e Inglehart, R. (2009). "El rol de la gente común en la democratización", en *Journal of Democracy en Español*, (1). Santiago de Chile: International Forum for Democratic Studies del National Endowment for Democracy / Instituto de Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile, 174-190.
- Zambrano Leal, A. (2016). "Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos", en *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 7 (13). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 45-61.
- Zuleta, E. (2007). *El humanismo en el discurso educativo de Prieto Figueroa*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Guadalajara: Omegalfa.

La educación en la sociedad líquida y en la hipermodernidad

Education in liquid society and hypermodernity

Mary Sol Grisolia

marysolgris@gmail.com

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

Teléfonos: + 58 424 7788980 y + 32 495 532540

Amberes, Bélgica

Universidad de los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Doctorado en Educación

Seminario Investigación Contextual - Cohorte X

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 27/09/2024

Arbitraje/Sent to peers: 27/10/2024

Aprobación/Approved: 11/11/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

RESUMEN

En este artículo, se exploran las características de dos conceptos propuestos por autores contemporáneos, que intentan explicar las características definitorias de la sociedad actual: por una parte, la metáfora de la sociedad líquida, planteada por Zigmunt Bauman, la cual resalta la naturaleza fluida, incierta, flexible y cambiante de la misma. Por otro lado, la hipermodernidad, de Marc Augé, quien analiza la coyuntura histórica actual desde el punto de vista de un exceso de lo moderno, reflejado en tres síntomas: tiempo, espacio e individualidad. Ambas propuestas impactan diversos aspectos de la vida social, por lo cual, en este ensayo, se abordan y analizan algunos posibles efectos que ejercen dichos cambios sociales en los requerimientos, desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en la actualidad.

Palabras clave: educación, sociedad líquida, hipermodernidad.

ABSTRACT

In this article, the characteristics of two concepts proposed by contemporary authors are explored, which attempt to explain the defining characteristics of today's society: on the one hand, the metaphor of liquid society, proposed by Zigmunt Bauman, which highlights the fluid, uncertain, flexible and changing nature of society. On the other hand, hypermodernity, by Marc Augé, who analyzes the current historical situation from the point of view of an excess of the modern, reflected in three symptoms: time, space and individuality. Both proposals impact various aspects of social life, which is why, in this essay, some possible effects that these social changes have on the requirements, challenges and opportunities that education faces today are addressed and analyzed.

Keywords: education, liquid society, hypermodernity.

La modernidad líquida es un término acuñado por el sociólogo y filósofo Zygmunt Bauman (2003) quien recurre a las características de la fluidez o la liquidez para proponer una metáfora que permita comprender o aprehender la naturaleza de la fase actual de la historia de la modernidad.

Según dicho autor, la nueva levedad y fluidez de un poder cada vez más móvil y cambiante, ha generado la desintegración de la trama social y el desmoronamiento de las agencias de acción colectiva. Esa desintegración social, de acuerdo a su propuesta, es una afección que surge como resultado de una nueva técnica del poder, que utiliza como instrumentos el descompromiso y la estrategia de la huida. Para que el nuevo poder fluya, requiere estar libre de trabas, de controles y barreras.

Aplicando estas reflexiones al contexto educativo, es válido acotar que Fullat (1997), afirma que educar, cuando se carece de imágenes de hombre seguras, es un proceso complejo. Por ejemplo, en Esparta educar era para la guerra, en Atenas la meta fue educar para la belleza y la armonía. Trazando un paralelismo con la anterior afirmación, en la modernidad líquida, de acuerdo a Bauman (2007) impera la sociedad de consumo.

En consecuencia, lo que actualmente sirve como medida básica para evaluar el lugar y calificación social en la carrera para alcanzar el éxito en la vida, es el grado de actividad de las personas como compradores y la facilidad de desechar y de comprar. Inclusive, en algunas situaciones de crisis, se ha tomado al *shopping* como marco o referente de normalidad. Por tanto, en una sociedad eminentemente consumista, los estudiantes se forman como consumidores o compradores, ya que, al hacerlo, estarían respondiendo al modelo de éxito que la sociedad impone en el currículo oculto.

En el mismo contexto del consumismo, la economía mundial sigue un modelo de crecimiento medido en función del aumento de la producción material, el cual, por cierto, genera daños irreversibles en el medio ambiente. Es un modelo ecológicamente insostenible que, además, refleja una idea errada de derechos humanos, pues se concentra en aumentar los índices de riqueza, en lugar de trabajar en función del acceso de toda la población, sin excepción, a servicios de salud, educación, comunicación y mejoramiento real de la calidad de vida de los ciudadanos.

Otra de las características de la sociedad líquida señalada por Bauman (2013) y que afecta a la educación, es que la frontera que separaba el hogar del trabajo, desapareció. En el consumismo basado en pseudo necesidades, las personas están siempre conectadas virtualmente a través de las redes comunicacionales. Este hecho genera dificultades en el establecimiento de relaciones significativas, conduce a un deterioro en los vínculos humanos y afectivos que produce consecuencias adversas en la familia, al acarrear la sustitución de dichos vínculos por lo que Bauman (2013) denomina analgésicos morales mercantilizados, es decir, objetos materiales que pretenden compensar la falta de atención a los hijos en el hogar.

En este orden de ideas, estamos siempre conectados, nunca solos, y eso hace menos probable que leamos por placer, que dibujemos, que nos asomemos al mundo real. Hoy en día es habitual ver a muchos niños sentados delante de un televisor, una computadora o un video juego, interactuando poco con personas y con el entorno natural.

A continuación, se mencionan otras características señaladas por Bauman (2007) que afectan a la sociedad, a la familia y específicamente a la educación.

El síndrome de la impaciencia, como denomina el autor señalado a la tendencia, en muchas personas, de evitar empeñar toda su vida en un compromiso a largo plazo. Los matrimonios cada vez duran menos, muchos jóvenes cambian de oficio o de lugar de empleo con frecuencia, no se sienten atados a convencionalismos sociales.

Por tanto, la educación en la sociedad líquida ya no es percibida como producto, como la adquisición de una vez y para siempre del saber (la obtención de un título ha sido tradicionalmente símbolo de esto) sino más bien como un proceso a lo largo de la vida. En la sociedad sólida, la educación tenía valor por ofrecer conocimiento duradero. Actualmente, los productos de comprar para toda la vida perdieron su encanto y, por el contrario, actualmente las personas tratan de evitar quedar atrapadas en lugares o situaciones que sientan que los restringen.

Un ejemplo de ello ha ocurrido en Venezuela, desde donde millones de ciudadanos emigraron, para ejercer en otros países su profesión u otra ocupación cualquiera, buscando mejores oportunidades, sin permitir que la restricción de la libertad de movimiento coartase sus posibilidades de progreso.

Estas oleadas migratorias han acarreado consecuencias a las familias; de manera favorable a veces, pues las remesas contribuyen a remediar las necesidades básicas de los que se quedan y probablemente a dinamizar la economía del país, pero también y sobre todo, han ocasionado debilitamiento y fractura del núcleo familiar, con los consiguientes efectos perjudiciales para muchos individuos vulnerables, entre ellos los menores de edad, quienes se han visto afectados emocionalmente, así como en su desempeño escolar.

Otra de las características del postmodernismo es la pérdida de la idea del conocimiento como representación fiel del mundo. Y es que el mundo cambia constantemente, por lo que hoy en día los líderes suelen hablar de danza, surf, culturas, redes, equipos, coaliciones. El conocimiento tiene flexibilidad y corta vida. Las organizaciones son alterables en un mundo que es complejo, múltiple, en movimiento, ambiguo, enmarañado, incierto y que puede incluso llegar a ser percibido como caótico y plástico.

En este escenario, la sabiduría envejece y se hace obsoleta. Hay una negativa a aceptar conocimientos establecidos. Por el contrario, se considera necesario moverse para no romper el hielo o surfear entre las olas. La memoria, que anteriormente tuvo un valor y un papel relevante en el estudio y el trabajo, ya no es importante. En la modernidad líquida, se busca un ideal de trabajador que sea jovial, con habilidades comunicativas, abierto, curioso, creativo e individualista, cualidades y habilidades que no se encuentran en los libros ni se adquieren a través de la memoria.

Aunado a la situación descrita, es necesario resaltar la influencia de las redes sociales, de las cuales Bauman afirma que convirtieron en abundante lo que era limitado. Dicho autor enfatiza el hecho de que las distancias geográficas ya no tienen importancia, no son un obstáculo ni determinan la distribución de oportunidades. En tal sentido, gran cantidad de personas poseen empleos a distancia, trabajando con empresas de cualquier lugar del mundo.

En contraste con la apertura a oportunidades de estudio y de trabajo, y en consonancia con la sociedad líquida consumista ya referida, es importante destacar que las redes sociales se sostienen a través del mercado de datos. Cada acción realizada por internet, cada búsqueda, cada lectura, es vigilada y registrada, para luego ofrecernos lo que suponen que necesitamos o queremos ver, leer o

comprar. En la sociedad líquida somos compradores, pero en el mercado de datos también somos productos; comprados, vendidos y hasta alquilados como visualizadores de publicidad.

Por su parte, es sociólogo francés Marc Augé (2019) recalca que la ciencia avanza con tal rapidez que hoy no podríamos predecir el estado de nuestros conocimientos de aquí a 50 años (parcela ínfima en la escala histórica). La hipermodernidad (como la denomina este autor) es la realidad en la cual el presente transcurre sin apenas aprehenderlo y el futuro no se atisba. Augé apunta al surgimiento de tres clases sociales: los poderosos, los consumidores y los excluidos. Estas clases sociales están establecidas en todo el mundo, pues pareciera que no solamente el capitalismo, sino todas las formas de gobierno se llevan bien con el mercado neoliberal.

En la hipermodernidad, la ciencia es un elemento de progreso. Sin embargo, el conocimiento se constituye en un factor de desigualdad. La dimensión tecnológica está condicionada por los medios de comunicación, un logro enorme, pero que coloca al hombre en la ubicuidad y la instantaneidad, pudiendo llevarnos a un confort ilusorio. Augé (2019) hace énfasis en la necesidad de recordar que los medios son medios, no fines. Si los reconocemos como medios, podemos buscar la forma de adaptarlos como recursos a un esfuerzo de conocimiento colectivo que permita difundirlos, lo cual es una necesidad imperiosa, ya que no todos tienen acceso a los medios y muchos tienen un acceso limitado y pasivo, porque no saben buscar o no tienen el mínimo conocimiento necesario para ello. Esto genera una ilusión de conocimiento y un conocimiento desordenado, que es peor aún que no saber.

Augé, en una entrevista realizada en 2021, se refiere a la pandemia como concepto de lo global. Afirma que los no lugares se reinventan con las catástrofes, las cuales hacen que se generen lugares que nunca habrían sido definidos como tales desde el punto de vista antropológico. Recalca la necesidad de obtener lecciones en situaciones terribles. La pandemia hace crecer la desigualdad. Este autor, quien a lo largo de los años (al igual que Bauman) ha continuado analizando y revisando su propio concepto, recalca que los no lugares están ya en todas partes y que el futuro de los no lugares es el futuro de la humanidad.

La hipermodernidad se refleja en sociedades donde impera la movilidad. Augé (2019) afirma que todo contexto se convierte hoy en planetario. Los no lugares son hoy el contexto de todo lugar posible. Hasta un no lugar es un lugar posible. La tecnología nos lleva a todas partes. Las tecnologías alteran el espacio y el tiempo. Recalca la importancia de las relaciones sociales: nos hacemos y cobramos sentido cuando nos relacionamos con los otros.

Con respecto a las redes sociales, Augé (2019) coincide en que las mismas llegan a trastocar la naturaleza de la relación humana. Contactar con alguien sin dedicar tiempos y espacios concretos para ello, tiende a desvirtuar las relaciones sociales; utilizamos las redes más para tratarnos que para conocernos y para conocer, lo cual es un grave error. Las redes deberían ser utilizadas para difundir conocimiento, pero esto se está convirtiendo en una utopía educativa, pues cada vez estamos más lejos de ello. Los instrumentos por sí mismos no transmiten nada; cuando más se uniformiza la sociedad, más se ahonda en las desigualdades. Cada vez hay un número más reducido de personas que están en la vanguardia del saber real y demasiada gente que no sabe, pero que cree saber.

Tanto Bauman como Augé comentan acerca del exceso de ruido. En la sociedad líquida, en la hipermodernidad, en todo momento y lugar, no paran de sonar videos, hilos musicales, televisión. Al parecer el sistema quiere que estemos inmersos en el ruido: el ruido hace más difícil el pensamiento y la creación. Tenemos un mundo con referencias artificiales aún dentro de nuestras casas: el televisor, el celular, la computadora, tablets, auriculares; esos aparatos nos llevan y colocan en un

no lugar, llevamos el no lugar encima de nosotros y cabe preguntarse ¿es toda la Tierra un no lugar? (Augé, 2019).

Estar conectados de manera casi permanente a través de nuestros dispositivos móviles, nos aleja de momentos de verdadera soledad y de aislamiento que son fundamentales. Debemos buscar esos espacios de tiempo para desconectarnos de las tecnologías de la información y la comunicación y encontrar ratos de introspección y de diálogo interno que nos conduzcan a la reflexión y el autoconocimiento, a conectarnos con nuestro yo interior, como manera de preservar nuestra identidad individual.

De igual manera, es vital rescatar y valorar los momentos al lado de nuestra familia y amigos, erigiendo de nuevo esa frontera que separe el hogar del trabajo y dedicar el tiempo, los espacios y la atención necesarios a estas relaciones intrapersonales e interpersonales, que son las que nos enriquecen como seres humanos.

Por su parte, refiriéndose específicamente al campo de la educación, Bauman (2007), afirma que la modernidad líquida requiere maestros espirituales, que sepan llegar a depósitos inexplorados en el yacimiento inagotable de la personalidad y que sean capaces de aprender a vivir y trabajar en un mundo sobresaturado de información, así como de preparar a las próximas generaciones para vivir en él.

Nuestro mundo interdependiente (llámese postmoderno, sociedad líquida o hipermodernidad) comprende sociedades numerosas, diversas y altamente complejas. Paradójicamente, las instituciones educativas de esta sociedad parecen operar con variaciones de modelos educativos que han sido destilados de las experiencias europeas y euroamericanas, pretendiendo que ese modelo está en condiciones de captar adecuadamente la pluralidad del mundo.

En tal sentido, resulta interesante y pertinente continuar revisando la teoría postmodernista en la educación, ámbito en el cual dichas ideas permanecen relegadas, marginadas e inclusive rechazadas. Cabría preguntarse y analizar cuáles son los motivos del rechazo persistente hacia el postmodernismo y sobre todo cómo podría ser útil el concepto de sociedad líquida en la educación. Quizás esa resistencia al cambio sea producto de la asunción de posiciones binarias (pares de significantes mutuamente exclusivos y opuestos) típicas de la sociedad sólida, con la subyacente tendencia a catalogar como bueno al pasado y malo al presente.

En consecuencia, la modernidad líquida, representada por las cualidades de fluidez y movimiento, es un concepto que, cuando se interpreta en forma absolutamente negativa, puede generar desazón y temor al futuro. En contraposición, es válido tener en cuenta que el agua es un elemento lleno de fuerza y con enlaces poderosos, con cualidades extraordinarias que hoy en día siguen intrigando a la ciencia. La fluidez no tendría por qué asociarse con algo negativo. Dependiendo de cómo sea interpretada y abordada, puede tener aspectos positivos también, que se tradujesen en fortalezas frente a los desafíos.

Incluso a través de discursos hegemónicos en el mundo académico, que actualmente caricaturizan el postmodernismo como una desviación inequívoca de los logros de la civilización moderna, sería interesante plantearse si el arreglo ético-onto-epistemológico del postmodernismo resultaría más adecuado para abordar la diversidad, la complejidad y la interdependencia de la vida actual. El postmodernismo no tendría por qué ser necesariamente catalogado como un acto de resignación del *laissez-faire*. Por el contrario, el concepto de sociedad líquida puede ofrecer una perspectiva desde la cual sea posible criticar el *statu quo* y también una invitación a deliberar sobre el camino a seguir en la educación.

Detrás de los hechos socioculturales existen estructuras, fundamentos inconscientes de la vida social. A lo largo de la historia, se presentan situaciones que no son coyunturales, sino más bien estructurales y determinadas por leyes intrínsecas al comportamiento del ser humano y por tanto atemporales. Las sociedades son y siempre han sido sistemas praxeológicamente dinámicos de interacciones. El mundo ha sido y es irremediamente incierto, imposible de prever; pero el ser humano no está impotente, porque dos de sus características innatas son su capacidad cognitiva y su creatividad, herramientas destinadas a crear nuevos medios y nuevos fines para navegar en ese mar abierto y desconocido que es el futuro.

Este artículo es la adaptación de un ensayo elaborado por la autora como estudiante del Seminario Doctoral sobre Investigación Contextual, dictado por el Dr. Pedro J. Rivas a la Cohorte X del Doctorado en Educación de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Referencia autoral

Mary Sol Grisolia. Licenciada en Educación (Universidad Nacional Abierta) y Especialista en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje (Universidad Católica Andrés Bello). Realizó estudios en el Doctorado en Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela y actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades y Educación (ULA). Trabajó como docente de aula y como Coordinadora de Primaria en el Colegio Ibero Americano (Puerto Ordaz, edo. Bolívar). Fue instructora de las asignaturas: Psicología General y Literatura Infantil, en la Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Investigadora del grupo GISCVAL. Se desempeña en libre ejercicio como consultora en el área de procesos y estrategias de aprendizaje, campo en el que desarrolla proyectos de investigación, especialmente en el campo de la neurodiversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, M. (21 de enero de 2019). *Marc Augé: El conocimiento es un factor de desigualdad muy relevante hoy en el mundo*. <https://telos.fundaciontelefonica.com/marc-auge-libro-el-porvenir-de-los-terricolas-el-conocimiento-es-un-factor-de-desigualdad-muy-relevante-hoy-en-el-mundo/>
- Augé, M. (5 de marzo de 2019). *El porvenir de los terrícolas. Entrevista a Marc Augé*. <https://letraurbana.com/articulos/el-porvenir-de-los-terricolas-entrevista-a-marc-auge/>
- Augé, M. (2 de noviembre de 2019). *Entrevista: Marc Augé: "Con la tecnología llevamos ya el 'no lugar' encima, con nosotros"* <https://sociologiacritica.es/2019/02/11/entrevista-marc-auge-con-la-tecnologia-llevamos-ya-el-no-lugar-encima-con-nosotros/>
- Augé, M. (14 de enero de 2021). *Marc Augé: «Imaginar el futuro es una forma de calificar el presente»* <https://www.yorokobu.es/marc-auge/>
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Madrid, España: Paidós.

Endoepignosemiosis y Teoría Meta Compleja: Un Enfoque Integrador en la Comprensión de los Estilos de Aprendizaje y la Neurodiversidad

Endoepignosemiosis and Meta Complex Theory: an integrative approach to Understanding Learning Styles and Neurodiversity

Oscar Fernández Galíndez

osfernandezve@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1958-4811>

Teléfono: + 58 412 8362308

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

La Victoria estado Aragua

República Bolivariana de Venezuela

Ender Criollo

eacriollo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5110-7184>

Teléfono: + 58 426 4158676

Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Iragorry"

Trujillo estado Trujillo

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 14/10/2024

Arbitraje/Sent to peers: 16/10/2024

Aprobación/Approved: 12/11/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

RESUMEN

Este ensayo explora los conceptos de endoepignosemiosis y la teoría meta compleja propuesta por Óscar Fernández Galíndez. Analiza cómo estas teorías interseccionan con los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples, la neurodivergencia y la neuroconvergencia. Al sintetizar estas ideas, el ensayo destaca la necesidad de prácticas educativas que abracen la diversidad de los procesos cognitivos y promuevan entornos de aprendizaje inclusivos.

Palabras Clave: inteligencias múltiples, neurodivergencia y neuroconvergencia.

SUMMARY

This essay explores the concepts of endoepignosemiosis and the meta-complex theory proposed by Óscar Fernández Galíndez. Analyze how these theories intersect with learning styles, multiple intelligences, neurodivergence, and neuroconvergence. By synthesizing these ideas, the essay highlights the need for educational practices that embrace the diversity of cognitive processes and promote inclusive learning environments.

Keywords: multiple intelligences, neurodiversity and neuroconvergence.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es un proceso multifacético que involucra una combinación de factores cognitivos, emocionales y sociales. En este contexto, la obra de Óscar Fernández Galíndez, especialmente en relación con sus teorías de endoepignosemiosis y la teoría meta compleja, ofrece un marco valioso para entender cómo se desarrollan y manifiestan estos procesos. La endoepignosemiosis se centra en la interpretación y generación de significados en el cuerpo y la mente, mientras que la teoría meta compleja propone una estructura para abordar el pensamiento biológico y su relación con el aprendizaje. Este ensayo tiene como objetivo conectar estos conceptos con los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y las nociones emergentes de neurodivergencia y neuroconvergencia, promoviendo así un enfoque inclusivo y comprensivo de la educación.

ENDOEPIGNOSEMIOSIS

La endoepignosemiosis se refiere al proceso mediante el cual los organismos permiten que su entorno influya en su desarrollo interno, creando significados a partir de sus interacciones. 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.

Este concepto es fundamental para entender cómo los estímulos externos afectan la cognición y el aprendizaje. Al considerar la endoepignosemiosis, se reconoce que el aprendizaje no es un acto aislado, sino un proceso integrado que toma en cuenta las emociones y experiencias corporales. Por lo tanto al proponer el término endoepignosemiosis 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. En definitiva, se trata, según Martos (2019) de que la conciencia, tanto individual como colectiva, ascienda desde una posición extremista materialista para instalarse en su propio centro natural: el del Conocimiento y el de la Razón.

TEORÍA META COMPLEJA

La teoría meta compleja invita a mirar más allá de los modelos tradicionales de aprendizaje, integrando una visión biológica del pensamiento. Propone que el pensamiento humano no es lineal sino que interactúa con diversos factores biológicos y socioculturales. Esta teoría permite reconocer que las experiencias de aprendizaje son únicas para cada individuo, dependiendo de su contexto, antecedentes y capacidades cognitivas. Se ha configurado la teoría meta compleja del pensamiento biológico que pone en interacción permanente tres paradigmas, vistos como cosmovisiones. Estos son el paradigma ecológico, el cibernético y el neurocientífico. La percepción de la realidad vista a través de dichos paradigmas es multinivel. En el nivel macro 2 se hallan los paradigmas eco, ciber y neuro. En el nivel meso 3 bioética, biopolítica y la biosemiótica; en el nivel micro 4 : la neurofeno-

menología, la ecofenomenología y la ciberfenomenología. Además, se intuye un nivel cuántico 5. Todos ámbitos de estudios interdependientes y coexistentes en un mismo espacio/ tiempo.

En tal sentido la teoría meta compleja del pensamiento biológico va tejiendo de forma dinámica y sistémica su propio sentido. Desde aquí podemos afirmar que si bien la teoría meta compleja del pensamiento biológico es transcompleja-transraccional, esto no sugiere que la misma no conlleve en sí misma un orden.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

Definición de Estilos de Aprendizaje

Los estilos de aprendizaje, conceptos propuestos por diversos teóricos a lo largo del tiempo, se refieren a las preferencias individuales en la forma en que se procesa la información. Se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje (Alonso y Gallegos, 1994)

El estilo de aprendizaje está directamente relacionado con la estrategia que utilizamos para aprender algo. Nuestro estilo de aprendizaje se corresponde por tanto, con las grandes tendencias, con nuestras estrategias más usadas. No podemos impedir las desviaciones, o dicho de otro modo, el que alguien pueda ser en general muy visual, holístico y reflexivo no impide, sin embargo, el que pueda utilizar estrategias auditivas en muchos casos y para tareas concretas. Conocer estos estilos permite a educadores y estudiantes adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para maximizar la efectividad del proceso educativo. Algunos de los estilos más conocidos incluyen el estilo visual, auditivo y kinestésico.

Intersección con Endoepignosemiosis

La endoepignosemiosis permite entender que los estilos de aprendizaje no son fijos. Cada individuo interpreta y responde a las experiencias de manera diferente, influenciada por su cuerpo y experiencias previas. Reconocer esta flexibilidad es esencial para permitir un aprendizaje más adaptativo e inclusivo en el aula. Podemos decir, entonces, que la endoepignosemiosis es un proceso de armonización con la naturaleza, que implica una responsabilidad ética, una sensibilidad estética y una conexión espiritual. El sujeto, al autoconocerse, se reconoce como un ser natural, que forma parte de un todo mayor, y que tiene una misión y un destino en el mundo. El sujeto, al autoconocerse, se siente parte de la naturaleza, que le ofrece belleza, armonía y trascendencia. El sujeto, al autoconocerse, se comunica con la naturaleza, que le habla a través de signos, símbolos y metáforas.

Inteligencias Múltiples

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner en el año 1979 es el punto de partida para la concepción de la teoría de las inteligencias múltiples, pues desde entonces Howard Gardner junto a varios colegas de la universidad de Harvard, por pedido de un grupo filantrópico holandés, comienzan una investigación sobre el potencial humano que da lugar a la formulación del proyecto Zero. Para Gardner el tema de la inteligencia no puede quedar exclusivamente en manos de los

psicometristas, para ese momento era el paradigma dominante y que aún tiene seguidores, pues esto en nada contribuye a desvelar los procesos cognitivos ni personales sobre el comportamiento humano a la hora de resolver nuevos problemas, ni se preocupan sobre el potencial individual para el crecimiento futuro (Montero, 2006)

Howard Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples, identifica diversas formas en las que las personas pueden demostrar su inteligencia, incluyendo la lógica, la música, la lingüística y la intrapersonal, entre otras. Esta teoría desafía la noción tradicional de inteligencia, proponiendo que todos poseemos un conjunto único de inteligencias.

CONEXIÓN CON LA TEORÍA META COMPLEJA

La teoría meta compleja puede proporcionar un marco para integrar las inteligencias múltiples en el proceso de aprendizaje. Cada tipo de inteligencia se puede entender mediante el prisma de la endoepignosemiosis, reconociendo cómo cada individuo crea y construye significados a partir de su entorno utilizando diferentes capacidades.

Neurodivergencia y Neuroconvergencia

Neurodivergencia

La neurodivergencia se refiere a la variabilidad en el funcionamiento cerebral. Esto incluye condiciones como el autismo, el TDAH y otros trastornos del desarrollo. Además, permite describir a aquellas personas cuyos cerebros funcionan de manera diferente y singular y son denominadas como neurodivergentes. Así, nos referiremos a los sujetos “neuróticos” como aquellas personas cuyas características neurológicas y cognitivas estarían dentro de los límites esperables de la llamada “normalidad”, en otras palabras, su funcionamiento cerebral sería acorde con ciertos parámetros de medición específica (Doyle, 2020, como se citó en Jofre, et. Al. 2023)

Reconocer la neurodivergencia es fundamental para entender la diversidad cognitiva en el aula y adaptar las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. El reconocimiento de la neurodivergencia propone que no hay un “único” modo de aprendizaje y que las diferencias en las formas de procesar la información y socializar son naturales y valiosas. Al comprender que cada individuo aporta diferentes perspectivas y habilidades, se puede fomentar un ambiente educativo que celebre esta diversidad. Los educadores pueden usar enfoques diversos que aborden las necesidades únicas de estudiantes neurodivergentes, utilizando estrategias que incluyan técnicas visuales, kinestésicas y colaborativas, entre otras.

Un ejemplo Neurodivergente

Una docente del área de Lengua manifiesta tener en una sección de 4to año de su Liceo a un joven del espectro autista, y se queja que él sólo va a dormir al salón. Pero se asombró cuando, en un evento de proyectos, el pasó todo el tiempo bailando con una intensidad inexplicable. Le manifestamos que ahí tenía la oportunidad de oro, con él. Si tanto le gustaba el baile, entonces, esa motivación la podía usar en el área de Lengua y Literatura: que le pidiera algún texto tipo cuento o historia, con un personaje, podía ser él mismo, que dijera cómo le gustaba bailar. Con un evento, son las acciones, y manifestara cómo se sentía él, es la atmósfera del cuento. Incluso si no quería escribir pudiera hacerlo con un dibujo y vería los resultados. De manifestar que quiere hacerlo de

otra forma: graficar, dibujar, mapear, u otros; también puede hacerlo. Lo mejor de esta salida es que pudiera ser extrapolada a las otras materias del pensum escolar: física, inglés, entre otras.

Neuroconvergencia

La neuroconvergencia, en contraste con la neurodivergencia, se refiere a la interacción y fusión de diferentes estilos y procesos de aprendizaje, dando lugar a una sinergia de habilidades cognitivas que pueden enriquecer el ambiente educativo. Se centra en cómo las diferencias neurocognitivas pueden complementarse para crear un espacio de aprendizaje más robusto y dinámico. Desde un punto neurobiológico, uno no sólo aprende con el cerebro, sino con todos los sentidos. Esos canales sensoriales nos permiten percibir, conocer, juzgar, decidir, entre otros procesos mentales, toda la información recibida y recuperarla de la memoria cuando fuese necesario (Salas, 2008) Fomentar la neuroconvergencia en el aula implica promover la colaboración entre estudiantes de diversas habilidades, permitiendo que cada uno aporte su propio enfoque y contribuya al aprendizaje colectivo.

Un ejemplo Neuroconvergente

Tomando el baile como motivo, como excusa, o cómo estrategia, el docente puede articular, desde la metodología de proyecto, estrategias para el aprendizaje, del alumno, y estrategias docentes, para el profesor. Porque enfocarse en algo, tan supuestamente sencillo, como el baile es activar las estrategias que conlleve a: uso de la comunicación en el área de Lengua, española e inglés; movimiento y dinámica en física de 4to año; química con la producción bioquímica de los participantes al ejecutar el baile; entre otras. Uso de la IA para contrastar informaciones: diagramas, mapas mentales, dibujos relacionantes, entre otros. El docente puede utilizar los canales sensoriales al usar video, presentaciones, diagramas en el pizarrón, escritura creativa, entre otros.

Un ejemplo desde los neurotípicos diferentes

Caso Merlina: Merlina es el nombre ficticio de X estudiante del 7mo grado de un Liceo del Municipio Trujillo Parroquia la Vega. Menor de edad. Un profesor manifiesta asombro, porque pidió que dibujaran un ambiente cualquiera para evaluar cómo percibían el contexto. Merlina hizo un excelente dibujo dónde aparecía una naturaleza vistosa y un pájaro parado en un árbol; un hombre con una escopeta que le dispara al pájaro; luego el pájaro en el suelo muerto y goteando sangre. El caso Merlina es de destacar: una joven muy inteligente que los compañeros respetan, diríamos temen; poco dada a los juegos e intercambios de palabras. Si alguien quería burlarse de ella, respondía: "Chama cuidado porque yo sí la mato". Los profesores le temen. ¿Cuáles estrategias se podrían utilizar para el proceso docente con el Caso merlina? ¿Están preparados los profesores para intercambiar con Merlina? ¿Y los compañeros de Merlina cómo intercambiar en las aulas y demás partes y actividades?

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Diseño Curricular Flexible

Para implementar un enfoque inclusivo que contemple la endoepignosemiosis, la teoría meta compleja, la neurodivergencia y la neuroconvergencia, es vital desarrollar un diseño curricular que sea flexible. Esto incluye ofrecer múltiples formas de acceso a la información, evaluaciones ajusta-

das y diferentes métodos de enseñanza. Por ejemplo, utilizar tecnología educativa, proyectos en grupo y aprendizaje basado en juegos puede ayudar a captar la atención de todos los estudiantes.

Estrategias de Enseñanza Diferenciada

La enseñanza diferenciada permite a los educadores adaptar su enfoque para atender a las diversas necesidades de los estudiantes. Esto se puede implementar mediante agrupaciones heterogéneas, donde los estudiantes neurodivergentes se beneficien de la interacción con compañeros de diferentes estilos de aprendizaje. Además, se pueden utilizar plataformas de aprendizaje en línea que ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de trabajar a su propio ritmo, eligiendo el contenido que más les interese o resuene con sus estilos de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

La integración de la endoepignosemiosis, la teoría meta compleja, y los conceptos de neurodivergencia y neuroconvergencia proporciona un marco enriquecedor y comprensivo para entender y fomentar la diversidad en el aprendizaje. Este enfoque sugiere que la educación debería adaptarse a las necesidades únicas de cada estudiante, celebrando y aprovechando sus diferencias. Al hacerlo, no solo se dignifica la experiencia educativa de todos los aprendices, sino que también se cultiva una generación de individuos más resilientes, creativos y capaces de trabajar en un mundo diverso y colaborativo. La inclusión en el aprendizaje no es solo una responsabilidad educativa; es una oportunidad para transformar la sociedad hacia una mayor comprensión y aceptación de las diferencias humanas.

Referencias autorales

Óscar Fernández Galíndez. Profesor de Biología con doctorado en ciencias para el desarrollo estratégico; miembro Honorario de REDIT; miembro extranjero del instituto de estudios de la complejidad de Brasil, e investigador asociado de la red mundial de biopolítica. Filósofo venezolano reconocido por sus aportes en el campo de la biosemiótica y la complejidad. Su trabajo se caracteriza por buscar integrar la biología y la semiótica, explorando la naturaleza de los signos y los significados en los sistemas vivos.

Ender Criollo. Docente de pregrado y postgrado en Educación y Literatura Latinoamericana. NURR - ULA Trujillo Poeta y cuentista. Ensayista en el ámbito de la educación, literatura y biosemiótica. Prof jubilado de la UPTT y MBI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, CM. Gallegos, DJ (1994) *Los estilos de aprendizaje. Qué son. Cómo diagnosticarlos.* <https://asesoriaiesen2009.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/08/07-los-estilos-de-aprendizaje.pdf>
- Fernández, O. (2019) *Vita Vital*. Fondo Editorial UBA.
- Fernández, O. Criollo, E. (2023) Endoepignosemiosis: Un nuevo término para la ciencia biosemiótica. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*. Nro 16. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/09247ab7-d16d-46e3-ac63-859fb875f395/content#page=31>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

- Jofre, C. et.al. (2023) Teorías del desarrollo y neurodiversidad: visibilización de trayectorias divergentes. <https://www.aacademica.org/000-009/677>
- Martos, A. (2019) *Proyecto filosófico y pedagógico. Cambiarse a sí mismo para cambiar el mundo*. <https://www.pensarenserrico.es/pensar/SAutor?PN=10&PE=2&WEBLANG=1&NOTICIA=266&PAGVOLVER=2>.
- Montero, J. (2006) Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de educación*. V.39. Nro 1. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2596>
- Salas, R. (2008) *Estilos de Aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Aula Abierta. Magisterio.

La parcelación del universo. Las bases filosóficas de la ciencia moderna y el origen de la crisis del cambio climático global

The parceling of the universe. The philosophical bases of modern science and the origin of global climate change crisis

Jorge Armand

suma.paz555@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5074-0934>

Teléfono: + 58 414 7022579

Centro de Investigaciones y Doctorado en Ciencias Humanas (HUMANIC)

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Programa del Doctorado en Ciencias Humanas

Mérida estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 30/10/2024

Arbitraje/Sent to peers: 02/11/2024

Aprobación/Approved: 01/12/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

RESUMEN

En este ensayo analizamos las premisas filosóficas de Descartes en tanto que fundamento epistemológico de la ciencia y la tecnología modernas, así como la relación de estas premisas con el origen de la presente crisis del clima global. Rastreamos los principales cambios climáticos globales ocurridos a lo largo de la historia humana, sus efectos sobre la Biósfera y su relación con las culturas o civilizaciones de la antigüedad; hasta llegar al presente cambio climático global y sus efectos sobre la Biósfera y la Civilización Moderna. Partiendo de los postulados de la Física Cuántica, proponemos el remplazo de las premisas cartesianas de la Ciencia y la Tecnología- al igual que de los paradigmas de progreso humano derivados de dichas premisas, por una concepción holística del Universo, la cual consideramos como la única que puede generar un tipo de ciencias, tecnologías y paradigmas de progreso humano compatibles con la superación de la presente crisis climática global. En este contexto proponemos el concepto de *Sistema Global Biológico-Cultural*.

Palabras Clave: Sistema Global Biológico-Cultural, Ciencia y Tecnología Post-Cartesiana, Modernidad como tipo de cultura.

ABSTRACT

In this essay we analyze Descartes's philosophical premises as the fundamental basis of modern Science and Technology, as well as its relationship with present Global Climate Crisis. Climate changes occurred in the past, and its effects on the Biosphere and relation with ancient cultures and civilizations are traced to the present global climate change and its effects on modern civilization. Based on Quantic Physics we argue in favor of the substitution of Cartesian premises and the type of technologies and paradigms of progress derived from them, for a holistic conception, which we regard as the only one compatible with the need of overcoming present global climate change crisis. With this purpose, we propose a concept termed as *Biological-Cultural Global System*.

Keywords: Biological-Cultural Global System, Modernity as a culture, Post-Cartesian Science and Technology

Las causas de los graves desequilibrios climáticos globales ocurridos a partir de la Revolución Industrial no pueden continuar siendo atribuidas simplemente al uso de los combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas natural), ya que ello no es más que una forma superficial y meramente paliativa de abordar el problema. Si realmente vamos a corregir dichos desequilibrios y evitar las graves consecuencias económicas, de salud pública, demográficas, políticas, etc que se derivarían de los mismos debemos ir a la raíz del problema, para lo cual es indispensable estudiar el contexto socio - cultural dentro del cual estos se originan y desarrollan. Por otra parte, la complejidad de la crisis derivada de estos desequilibrios, evidenciada por sus múltiples efectos a escala planetaria sobre una amplia variedad de aspectos naturales y socio-culturales, nos obliga a abordar este estudio desde una perspectiva holística y sistémica (Morin 1999, Meadows 1972). Desde esta perspectiva intentamos analizar seguidamente los condicionantes epistemológicos, es decir, las premisas o pre-supuestos filosóficos y mitológicos que pudiesen estar en el origen de la crisis.

LA PARCELACIÓN DEL UNIVERSO

Las premisas establecidas por el filósofo francés René Descartes en su obra **El Discurso del Método** (1637) determinaron el rumbo definitivo que tomó la ciencia moderna. Su principal premisa es que la Realidad se encuentra dividida en dos mitades fundamentales: por un lado, el objeto del conocimiento, o sea el Universo, y por el otro lado el sujeto que intenta conocerlo. De esta separación entre objeto y sujeto (*dualismo cartesiano*); así como de la otra premisa de Descartes según la cual los fenómenos existen separados los unos respecto de los otros (*mecanicismo cartesiano*), se origina el tipo particular de Ciencia y de Tecnología que identifica a *la Modernidad considerada en tanto que cultura* (Armand 1998, 2023 a y b).

Consustancializada con el dualismo cartesiano, la cultura de la Modernidad ha reducido “lo científico-tecnológico” - que antes del advenimiento de la misma se encontraba ligado al Universo por medio de la magia y la religión, a ser una realidad independiente y sin relación con otra cosa que no sean los asuntos de interés inmediato. Por otra parte, imbuida dentro la otra premisa cartesiana mencionada, según la cual el mundo consiste en un conjunto de fenómenos discontinuos y yuxtapuestos (*mecanicismo cartesiano*), la Modernidad considera a la Ciencia y la Tecnología como un ensamblaje heterogéneo de conocimientos parcelados o especializaciones que nada tienen que ver con lo total en un sentido físico y mucho menos en un sentido meta-físico. Estas dos premisas o pre-supuestos cognitivos- las cuales estrictamente no constituyen otra cosa que dogmas- aunadas a la *Lógica Aristotélica* (siglo 4 a.C) y al mito judeo-cristiano del Hombre como centro del Universo o *antropocentrismo*, explican la naturaleza intrínsecamente anti-ecológica de la Ciencia y la Tecnología modernas, como vamos a intentar demostrarlo a continuación.

Dichas premisas fundacionales de la ciencia y tecnología modernas se hallan íntimamente relacionadas con el históricamente exponencial desarrollo material experimentado por la civilización Occidental durante los últimos 250 años. Esto debido a que la parcelación cognitiva de la realidad permite la cuantificación matemática de los fenómenos físicos y por lo tanto facilita una más eficiente explotación económica de los mismos (*industrialismo*) Por otra parte, en relación con el carácter intrínsecamente anti-ecológico de la ciencia y tecnología modernas, la concepción cartesiana de la Realidad imposibilita anticipar a largo plazo los efectos entrópicos que sobre otras “par-

celas” y a nivel global tiene la intervención tecno-económica de los fenómenos. El resultado de esta característica de la ciencia y la tecnología modernas ha sido la presente crisis de cambio climático global, como lo demuestra el hecho de que esta no pudo ser detectada sino hasta finales de los años 60, cuando ya había transcurrido siglo y medio de haberse originado (Meadows D. et.al 1972 y Meadows D. 2020).

LA FÍSICA CUÁNTICA Y LA CONCEPCIÓN HOLÍSTICA DEL UNIVERSO

La física de las partículas sub-atómicas o *quantums*, denominada Nueva Física o *Física Cuántica*, se desarrolla a lo largo del siglo XX gracias a los trabajos de Erwin Schrödinger (1926), Werner Heisenberg (1927), Niels Bohr (1928) y Paul Dirac (1930). Recientemente la Física Cuántica ha tenido gran resonancia en los medios de comunicación debido a su aplicación en el diseño de nuevos tipos de computadoras. Sin embargo, su mayor aporte radica en haber revolucionado las bases filosóficas de la Ciencia moderna y por lo tanto en haber cambiado radicalmente la manera de ver y entender el Universo. Cambio que ya había sugerido la Teoría General de la Relatividad (Einstein .1915).

Con base en numerosos experimentos de laboratorio, la Física Cuántica ha demostrado que dependiendo de la medición empleada, las partículas sub-atómicas pueden ser tanto ondas como partículas sub-atómicas. Igualmente, que las propiedades de cualquier fenómeno dependen de su entorno, y que dado que todo fenómeno se transforma permanentemente, un objeto que un momento dado es X en otro momento puede ser Z. En otras palabras, que el mundo y en general el Universo, no se encuentran parcelados en lotes fijos sino conformando un sistema fluido y a la vez unificado dentro de un todo caleidoscópico. Todo esto echa por tierra los postulados filosóficos básicos de Descartes y por lo tanto, las bases epistemológicas de la Ciencia actual (Briceño et.al 2009); socavando también el concepto de Tecnología como realidad objetiva y neutral (Armand op.ct).

Cabe mencionar aquí que la concepción holística del Universo, si bien es nueva para la Civilización Occidental, no lo ha sido para otras civilizaciones. En particular para algunas antiguas civilizaciones de la India y China, en las cuales nociones filosófico-religiosas como la del *Tao*, son comparables a la noción del Todo derivada de la Física Cuántica (Capra 1975). Dicho sea de paso, esto último plantea la posibilidad de que en el futuro la Ciencia y la Religión puedan llegar a reunificarse, luego de que esta última fuese considerada a partir de finales del siglo 17 como inválida o no- pertinente para el conocimiento de la Realidad.

EL SISTEMA GLOBAL BIOLÓGICO-CULTURAL

Los descubrimientos de la Biología durante los siglos 20 y 21 han demostrado que la Biósfera, vale decir, la vida *sensus-latus*, constituye un sistema unificado u organismo en el cual todos sus componentes contribuyen a conservar la integridad del mismo, interactuando los unos con los otros en función de la preservación del *todo biológico*, y por ende de la continuidad de la vida en el Planeta.

Ahora bien, de acuerdo con el estado actual del conocimiento paleo- antropológico, la aparición del género *homo-*, que se produce entre finales del periodo geológico del Plioceno y principios del Pleistoceno hace aproximadamente 3,5 millones de años, dio origen a un fenómeno hasta entonces inédito denominado *cultura*, la cual ha afectado en mayor o menor medida a la Biosfera, particularmente desde el inicio de la Revolución Industrial, es decir, desde el advenimiento de la denominada por algunos autores Era del *Antropoceno* (Crutzen y Stoermer 2000). Según el punto de vista de la Antropología, el termino *cultura* se refiere a todo aquello que ha sido creado o inventado por el género *homo*, desde por ejemplo una herramienta de piedra burdamente tallada, un petroglifo o

el arado con bueyes, hasta el motor de combustión interna, un robot con inteligencia artificial, una obra filosófico- literaria, un sistema socio- económico como el capitalismo o el socialismo, toda clase de organización religiosa y cualquier otra clase de institución social. De lo anterior se deduce que lo que esencialmente distingue al humano del resto de las especies, haciéndolo único dentro de la Biósfera, es su capacidad para crear *cultura* (Linton 1967).

El impacto sobre la Biosfera de la cultura así entendida no ha sido ni homogéneo, ni lineal, ni gradual en el tiempo y el espacio. La mayoría de los investigadores coinciden en afirmar que durante los primeros 3 millones y medio de años del género homo, es decir, durante la llamada *Edad Paleolítica* o de la Piedra Tallada, este impacto fue nulo, no causando por lo tanto ninguna alteración importante en la Biosfera. La *Revolución Agrícola* o *Edad Neolítica* o de la Piedra Pulida, por su parte, si bien pudo haber ocasionado un aumento en los volúmenes de gas metano y de dióxido de carbono (CO₂) vertidos en la atmósfera a causa de la introducción de la domesticación de animales y de la agricultura (Petit et al. 1999), tampoco llegó a alterarla significativamente. Hasta ese entonces el *homo sapiens* permaneció en relación de armonía con los equilibrios fundamentales de la Naturaleza. No fue sino hasta la *Edad de los Metales*, hace aproximadamente 6 milenios antes de Cristo, cuando aparecen los primeros signos de alteraciones importantes de la Biósfera de origen antropogénico. A este respecto algunos autores consideran que el declive de las civilizaciones Maya, Egipcia y Sumeria fue provocado por la sobre-explotación de las tierras agrícolas. Sin negar que esto se haya podido dar en algunos casos particulares, sus efectos habrían sido muy limitados dado el reducido espacio geográfico que ocuparon esas civilizaciones y el relativamente escaso número de sus integrantes. Es más, recientes investigaciones paleo-climáticas basadas en análisis de sedimentos lacustres en la península de Yucatán, México (Furby 2018) sugieren que la decadencia de estas civilizaciones estuvo relacionada con periodos de sequía anormalmente largos ocasionados por variaciones climáticas de origen no-humano, es decir, por factores naturales como una actividad volcánica particularmente intensa y /o el impacto de meteoritos, etc. Por otro lado, en relación con los efectos que sobre la Biósfera ocasionaron civilizaciones posteriores como la greco-romana, la medioeval europea, etc. estos fueron igualmente intrascendentes a nivel global.

Ahora bien, con el advenimiento de la última fase de la civilización Occidental o sea la *Modernidad*, y en particular desde la Revolución Industrial, las actividades humanas comienzan a adquirir un carácter realmente perturbador de los equilibrios climáticos del planeta. Hasta hace apenas unos 200 años , todos los cambios climáticos que habían afectado a la Biósfera , sobre todo durante los periodos geológicos del Plioceno y el Pleistoceno, se originaron como consecuencia de variaciones del eje de la Tierra y/o de la elíptica de la misma alrededor del Sol, según la generalmente aceptada hipótesis de Milankovitch (1920), así como de la actividad volcánica y el impacto de meteoritos, entre otros factores naturales.

Durante la presente era geológica, denominada Actual o del *Holoceno* y recientemente *Era del Antropos* o del *Antropoceno*, la temperatura promedio del planeta se incrementó alrededor de 0,8 grados centígrados a partir de 1880, y la velocidad de este incremento se ha venido multiplicando desde entonces. Es así como desde 1979, las *mediciones de la temperatura realizadas por satélites* indican que la misma ha venido aumentado entre 0.13 y 0.22 grados centígrados cada década. Dichas mediciones satelitales también indican que la temperatura promedio del planeta se sitúa hoy en más de 1.46 grados centígrados por encima de la media del periodo pre-industrial, siendo la misma la más alta registrada desde que se iniciaron las mediciones termométricas globales en 1850 (Copernicus Institute 2023). Estos hechos demuestran inequívocamente que la temperatura global ha estado aumentando en las últimas décadas a una elocidad exponencial, lo cual es un hecho sin precedentes en

la evolución del planeta. Es de advertir que la llamada “Pequeña Edad del Hielo” (PEH) ocurrida durante el medioevo europeo (siglo 12) , fue un hecho aislado y de poca duración (Viñas Rubio 2012).

Ahora bien, de modo unánime los climatólogos de todo el mundo coinciden en afirmar que la principal causa del presente cambio climático han sido las actividades humanas y especialmente la acumulación en la atmosfera de un volumen anormalmente alto de gases de efecto invernadero (dióxido de carbono metano y óxido nitroso entre otros) gracias al uso masivo de combustibles fósiles como el carbón, el petróleo y el gas natural como fuente de energía a partir de la Revolución Industrial y particularmente desde 1950; descartando de paso la posibilidad de que las emisiones de dióxido de carbono emitidas por la actividad volcánica hayan sido su causa por ser sus emisiones de CO2 estadísticamente poco significativas (IPCC 2021).

Por otra parte, basta con el razonamiento lógico para llegar a estas mismas conclusiones si se considera que desde la Revolución Industrial el Producto Interno Mundial (PIM) alcanzó en apenas 200 años un volumen 8.000 veces mayor al total acumulado durante los últimos 3 millones y medio de años (estimación del autor). Este exponencial incremento del Producto Interno Mundial (PIM) ocurrido en tan cortísimo tiempo no podía provocar otra cosa que un tremendo impacto sobre la Biósfera y desembocar en una crisis climática global como la actual.

Un hecho que demuestra que la principal causa de la presente crisis climática se encuentra en la excesiva producción y consumo de bienes económicos fue la marcada disminución de gases de efecto invernadero captada por las cámaras satelitales de la NASA durante la reciente pandemia del COVID 19. Como sabemos, esta pandemia condujo a disminuir drásticamente la actividad de las fábricas y comercios de todo el mundo, así como a reducir el uso de los vehículos automotores, razón por la cual las emisiones de estos gases también disminuyeron drásticamente (6% según informaciones de la NASA, corroboradas independientemente por la Agencia Internacional de Energía, EIA, y difundidas por la BBC en su edición de mayo 11, 2020.

Una de las falacias más difundidas sobre las causas del actual cambio climático es que este se debe al explosivo crecimiento de la población mundial. No obstante, la razón parece ser otra, ya que el 86% de los bienes económicos producidos en el mundo es consumido por escasamente un quinto de la población del mundo (Credit Suisse 2012). Lo anterior tiene que ver con el hecho de que un mayor consumo de bienes económicos se traduce en una mayor emisión de gases de efecto invernadero. De allí que mientras un norteamericano o un europeo, por ejemplo, produce digamos, 5 unidades métricas de gases de efecto invernadero , debido a su alto consumo de bienes, un etíope, un nepalés, un venezolano o un haitiano, por ejemplo emitirá tan solo de 0.9 a 1 unidades métricas . Este hecho apunta a que la causa principal de la crisis climática no tiene relación alguna con el número de habitantes del planeta sino más bien con los hábitos consumistas de determinados países del mundo.

Por carencia de información, la mayoría de las personas cree que la crisis climática global consiste simplemente en un aumento de la temperatura, por ser este el unico efecto de la crisis que hasta ahora estas han experimentado en su vida cotidiana. Sin embargo, el inusual calor que muchos venimos sintiendo desde hace varios años no es más que uno de los muchos síntomas de algo más complejo. Como sabemos, la temperatura media del planeta determina no solo el calor o el frio que sentimos en nuestros cuerpos , sino una vasta serie de otros fenómenos que incluyen desde el régimen de periodos de lluvias y sequias, la disponibilidad de agua , la frecuencia e intensidad de los huracanes, la dirección e intensidad de las corrientes de los océanos y el nivel del mar, etc, hasta fenómenos sociales como la situación de la economía , el estado de la salud pública , el surgimiento de nuevas pandemias, el incremento de las migraciones humanas , las relaciones geopolíticas y la

paz interna de las naciones , etc. Esto se debe a que el clima constituye la base material de todas las sociedades.

Esta complejidad no es una característica exclusiva de la presente crisis climática, puesto que sabemos que otros cambios climáticos ocurridos en el pasado fueron igualmente capaces de afectar de manera múltiple el desenvolvimiento de sociedades y civilizaciones, hasta el punto de haber determinado en algunos casos su decadencia, su colapso e incluso el fin de las mismas (Viñas Rubio op.ct). Sin embargo, las consecuencias que el presente cambio climático podría tener en nuestra civilización serían muchísimo serios, ya que pesar de su incomparable poder tecnológico y desarrollo científico, la actual civilización es la más vulnerable de todas en el caso de ocurrir un colapso ecológico global. A este respecto basta mencionar dos eventos posibles. Por ejemplo, ¿qué efectos tendría sobre la economía mundial una nueva pandemia de tipo *zootica*, es decir, causada por un desequilibrio en la *biota* de determinadas bacterias, hongos o virus, ocasionado por un mayor incremento de la temperatura media del planeta? O ¿qué efectos tendría sobre los actuales flujos migratorios humanos y la paz social y estabilidad política de algunas naciones occidentales un agravamiento de la presente crisis climática?

Esta clase de interrogantes puede extenderse a todos los aspectos de nuestro mundo. Sin embargo, la respuesta en todos los casos sería la misma, es decir, que debido a la globalización económica y a la tupida red planetaria de comunicaciones terrestres, aéreas y marítimas que interconectan todos los rincones del planeta, así como a la extrema centralización del poder financiero , político y de la información que caracteriza nuestro mundo de hoy , un agravamiento de la crisis podría llegar a desencadenar un proceso en cadena o “efecto domino” en todos los ámbitos del presente orden mundial. Este caso generaría una dinámica de desorden general o *caos sistémico*, que desembocaría en el colapso del actual sistema-mundo, es decir, en un posible derrumbe de nuestra civilización.

Aparte de su origen antropogenico, debemos considerar como distintivos del presente cambio climático global los siguientes rasgos: su abrupta aparición, la velocidad de su desenvolvimiento y sus potenciales efectos catastróficos. Todo lo cual hace de la actual crisis climática un fenómeno sin precedentes en la historia de la humanidad y representa por lo tanto el mayor desafío existencial que esta haya enfrentado desde sus orígenes. Como ya lo explicamos, las causas del cambio climático en curso no se encuentra, como convencionalmente se piensa, en el uso masivo de combustibles fósiles, sino en la hipertrofia de la *variable económico-tecnológica*, la cual a su vez se origina en última instancia en los pre-supuestos filosóficos y mitos culturales heredados del siglo 18 y 19 -

Al mencionar la *variable económico-tecnológica* nos estamos refiriendo a” lo económico-tecnológico” entendido como un factor entre otros de ese sistema complejo que denominamos *Sistema Global Biológico-Cultural*, dentro del cual se encuentran vinculados todos los elementos que componen nuestro mundo. En términos generales, puede afirmarse que en cualquier clase de sistema, una vez que una de sus principales variables se intensifica o crece más allá de cierto umbral, entra en un proceso entrópico que invariablemente culmina en un caos y en la destrucción del sistema mismo (Georgescu-Roegen 1971).

HACIA UNA CIENCIA Y TECNOLOGÍA POST CARTESIANA

Sostenemos que la Ciencia y la Tecnología no son neutrales ni trans-culturales, *como* convencionalmente se piensa, sino dependientes de los *mitos culturales fundacionales* propios de cada cultura o civilización. Cada cultura o civilización crea un tipo c de Ciencia y de Tecnología basado en sus particulares mitos o premisas fundacionales (Armand op.ct.). Como uno de los muchos ejemplos de

esta relatividad de la Ciencia y la Tecnología podemos mencionar el caso de una hipotética *Civilización post-Moderna*, en la que la Ciencia y la Tecnología se caracterizarían por su integración sistémica a la Biósfera. Con esto queremos decir que si en una determinada civilización o sociedad el ser humano se auto-concibe como parte integral de la Naturaleza, espontáneamente este tenderá a ser respetuoso con ella y a desarrollar una clase de Ciencia y Tecnología armoniosa con ella. Lo opuesto es igualmente cierto: si en una determinada civilización o sociedad el ser humano es concebido como una criatura separada de la Naturaleza, generará una Ciencia y una Tecnología que tenderá a abusar de ella o al menos a ignorarla. En la práctica, el primer tipo de civilización o sociedad desarrollará tecnologías de bajo impacto ecológico, como son por ejemplo las denominadas *tecnologías intermedias* o *tecnologías suaves* (Schumacher 1973), y fuentes de energía menos contaminantes como la fotovoltaica y la eólica. El segundo tipo de civilización o sociedad, por el contrario, optará por las denominadas *tecnología duras*, como son por ejemplo los motores de combustión interna, los agro-tóxicos, la energía termonuclear, los robots, la inteligencia artificial, el plástico como material de los artículos de consumo diario, etc.

CONCLUSIÓN

Todo lo que hemos expuesto a lo largo del presente ensayo puede ser resumido de la siguiente manera:

Si vamos a superar la presente crisis climática global y garantizar la continuidad de la civilización humana, tenemos que suplantarnos los fundamentos epistemológicos de los siglos 18 y 19 que todavía sustentan a la Ciencia y a la Tecnología - así como los obsoletos paradigmas de desarrollo y de progreso humano derivados de dichos fundamentos, por modelos basados en una visión que integre en un mismo Todo los diferentes aspectos que componen la Realidad, es decir, por una cosmovisión en la que el ser humano es concebido esencialmente como una parte integral de la Naturaleza y de un mismo sistema biológico-cultural.

Referencia autoral

Jorge Armand. Antropólogo. Centro de Investigaciones y Doctorado en Ciencias Humanas (HUMANIC). Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Programa del Doctorado en Ciencias Humanas. Mérida estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMAND, J. 1998. **Más allá de la Modernidad. Del Mito del Eterno Progreso al Mito del Eterno Retorno.** Dirección General de Cultura y Extensión. Ediciones Va de Ensayo. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- ARMAND, J. 2023 a. El fin de la Modernidad. Una aproximación antropológica al concepto de Felicidad Nacional Bruta (GNH) y su implementación en el Reino de Bután. **Fermentum**, vol.33, n.96, enero-abril 2023, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela
- ARMAND, J. 2023 b. The 21st Century Global Crisis. Laying out de Foundations for a New World Civilization. **Journal of Bhutan Studies**, vol.47, Thimphu, Bhutan
- BBC British Broadcast Corporation. Edition del may, 2020, London, United Kingdom

- BOHR, N. 1988. **La teoría atómica y la descripción de la Naturaleza**. Alianza Universidad, Madrid, España
- BRICEÑO, J. et.al. 2009. Una visión holística del mundo desde la perspectiva de la Física Cuántica. **Educere** Vol.13, No.44, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- CAPRA, F.1975. **El Tao de la Física**. Humanites, Buenos Aires, Argentina.
- CREDIT SUISSE. 2012. **Global Wealth Report 2012**, Genève, Suisse
- CRUTZEN, P. y Eugene STOERMER, 2000. The Anthropocene. **Global Change Newsletter** n.41
- DESCARTES, R. 1687. **El discurso del método**. Paris, Francia
- DIRAC, P. 1930. **Principios de la Mecánica Cuántica**. 4ª. edición, Oxford, PDF
- EINSTEIN, A. 1915. **La teoría general de la relatividad**, Berlín, Alemania.
- FURBY, K. 2018. An Ancient Lake holds the Secrets to the Mayan Civilization's Mysterious Collapse. A Study finds. **Washington Post**, August 8, 2018
- GORGESCU-ROEGEN, N. 1971. **The Entropy Law and the Economic Process**. Harvard University Press, Cambridge.
- HEISEMBERG, W. 1927. **Principio de la Incertidumbre**. Berlín, Alemania
- LINTON, R. 1967. **Estudio del Hombre**. Fondo de Cultura Económica, México D.F. México.
- MEADOWS, D. et. al. 1972. **Los límites del crecimiento. Informe del Club de Roma**. Fondo de Cultura Económica, México D.F. México
- MEADOWS, D. 2020. LA METÁFORA DEL ESPEJO. **ECOLOGISTAS EN ACCIÓN**, n.105, TENERIFE, ESPAÑA
- MILANKOWICHT, M. 1920. **Theorie Mathematique des Phenomens Thermiques Produits par la Radiation Solaire**. Gauthier-Villard, Paris, France
- MORIN, E. 1999. **La cabeza bien puesta**. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.
- PETIT, J.R. et.al. 1999. Climate and Atmospheric History. **Nature** 399
- SCHORODINGER, E. 1926. La cuantización como un problema de Eigenvalores. Primera comunicación. **Annals der Physik** 79, Berlín, Alemania
- SCHUMACHER, E.F.1973. **Lo pequeño es hermoso**, Madrid, España
- VIÑAS- RUBIO, J.M. 2012. El Clima de la Tierra a lo largo de la Historia. **IX Seminario Historia y Clima: Clima, Naturaleza, riesgo y desastre**. Universidad de Alicante, España

La educación religiosa en Mérida

Religious education in Merida

Roberto Rondón Morales

rrondonmorales@gmail.com

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

Teléfono: + 58 414 1794012

Grupo Miradas Múltiples

Universidad de los Andes

Facultad de Medicina

Mérida estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 12/08/2024

Arbitraje/Sent to peers: 13/08/2024

Aprobación/Approved: 10/09/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

RESUMEN

La educación religiosa en Mérida trascurrió desde la Colonia en las misiones desde el siglo XVI, para cristianizar y españolizar a los indígenas, y con modelos educativos traídos de la Península Ibérica para la formación del clero y los funcionarios públicos, y para la conformación de una élite política, social y económica. En la Colonia prevaleció la educación religiosa. A partir de la República en 1810, con reverberación de la capital hacia Mérida, la educación religiosa se desarrolló en paralelo con la educación pública, a veces en controversias entre el Estado y la Iglesia Católica, y con las vicisitudes derivadas de los regímenes políticos autoritarios y democráticos, que la hicieron entrar en graves crisis o en momentos de esplendor. Las controversias se han basado más en la cualidad, o cuantía y poder antes que, en la esencia de la educación, o su calidad y pertinencia. A pesar de que los programas de la educación religiosa son los programas oficiales, cada congregación aporta un carisma que la identifica. La educación religiosa se ofrece también por medios no convencionales, y fuera de las aulas.

Palabras claves: educación religiosa, élites, positivismo, libertad religiosa

ABSTRACT

Religious education in Mérida took place since the Colony in the missions since the 16th century, to Christianize and Spanishize the indigenous people, and with educational models brought from the Iberian Peninsula for the training of the clergy and public officials, and for the formation of a political, social and economic elite. In the Colony religious education prevailed. Beginning with the Republic in 1810, with reverberation from the capital to Mérida, religious education developed in parallel with public education, sometimes in controversies between the State and the Catholic Church, and with the vicissitudes derived from authoritarian political regimes and democratic, which caused it to enter into serious crises or moments of splendor. Controversies have been based more on quality, or quantity and power, rather than on the essence of education, or its quality and relevance. Although religious education programs are official programs, each congregation brings a charisma that identifies them. Religious education is also offered through unconventional means, and outside the classroom.

Keywords: Religious education, elites, positivism, religious freedom

LA EDUCACION RELIGIOSA EN LA COLONIA FUE UNIVOCA, ÚNICA

La educación en la Colonia fue unívoca y única porque obedecía a los fines de formar ciudadanos a la medida de la Metrópoli, competentes y leales a la Corona y a la Iglesia, y sin conciencia crítica.

1. La filosofía que orientó a toda la educación religiosa fue la cristiana de la vida, de la religión y de los deberes con Dios que se imponen al hombre. Estos criterios se convirtieron en la base indispensable de la formación y desarrollo integrales de la personalidad humana, que se deben enseñar al niño para ordenar la vida según las obligaciones cristianas. La educación moral tiene el objeto de formar la voluntad y preparar para la virtud, estimulando la actividad de las potencias, la estabilidad y arraigo basados en la religión. Secundariamente, se desarrollan las facultades de la educación formal, el conocimiento, la destreza, la imaginación, la memoria, la inteligencia, la voluntad (Rondón M. 2007).
2. La monarquía española no se responsabilizó de los asuntos sociales en la Colonia, los que asumió la Iglesia Católica, en especial la educación por un Patronato Eclesiástico firmado por el Emperador Felipe I y el Papa Julio II en 1508, cuya prestación se inspiró en la caridad cristiana, cuyo motivo es el amor al prójimo como a nosotros mismos y a Dios, quien había creado el mundo para todos los hombres. Se planteó que había individuos que por su trabajo o su herencia satisfacían sus necesidades y otros que no; y que la parte superflua de la riqueza, después de atender convenientemente las necesidades, debería ser empleada en obras de caridad, que son actos de misericordia. Además de la caridad cristiana, la Iglesia financió la educación mediante Diezmos, Censos, Legados, Obras Pías y otras (Rondón M. 2007). En gran sentido, sigue esta modalidad caritativa, agregados ahora, la filantropía y el Fisco Estatal.
3. El Rey Don Alfonso el Sabio en la Ley de Las Siete Partidas “diferenció los ayuntamientos de maestros y escolares, hecho en algún lugar con voluntad y el entendimiento de aprender los saberes. Y son dos maneras del. La una, es a que dicen Estudio general en que hay maestros de las Artes, assi como de Gramática, e de la Lógica, e de Retórica, e de Aritmética, e de Geometría (a), e de Astrología: e otros en que ay Maestros de Decretos, e Señores de Leyes. E este Estudio deve ser establecido por mandato del Papa, o de Emperador, o del Rey. La segunda manera es, a que dizen Estudio particular, que quiere tanto dezir como cuando algún Maestro muestra en alguna Villa apartadamente a pocos Escolares. E a tal como este pueden mandar fazer, Período o Concejo de algún Lugar” (Cárdenas C. 2004).

Los Estudios Generales antecedieron a las Universidades, y en estas tanto en España como en América no se enseñaban matemáticas, física, anatomía, historia natural, derecho de gentes, lenguas orientales ni actuales, pero sus estudiantes eran capaces y se ocupaban de recitar los 1700 o 1777 silogismos de Baral Lipton, Frisesomorum o Fapismo; y discutían sobre los temas de las tertulias de los ángeles, y cuantos de ellos podían pararse en la cabeza de un alfiler; y cómo era el cielo, de metales como los que fabrican las campanas y rodeado de un líquido como el vino más fino y ligero (Cárdenas C. 2004).

La segunda modalidad de congregación de maestros y aprendices correspondió a los Colegios y Escuelas. Los Colegios eran para la enseñanza conectada y previa a las Universidades. Formaron clérigos y funcionarios, y a los hijos de los blancos peninsulares y criollos para conformar una élite que ingresaba a la Universidad. **Las Universidades y los Colegios religiosos fueron un medio de selección y segregación social.**

4. El proceso educativo más complejo, contradictorio y criticado fue la reducción de los indígenas y negros para imponerles una cristianización y una españolización. **Esta escuela fue entonces un espacio de conversión.**

LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS RELIGIOSAS

Los primeros intentos de conversión a la cristiandad y a la españolización encontraron una re-fractariedad en la población indígena debido “a su falta de capacidad intelectual para la percepción de principios abstractos y de vocablos para expresar ideas sustantivas”, y por no disponer de ciertas conductas como “una noción del trabajo, del horario y del pago del trabajo como el europeo”, pero al final fue sometido. “Los negros ofrecieron gran resistencia por su carga de tradiciones, cantos, fórmulas mágicas, además de un espíritu despierto y reacio por conocer el destino preciso de esclavitud que lo esperaba y por su fuerza física”. Al final, esta educación estuvo dirigida no al desarrollo humano ni económico sino a la ratificación de los principios religiosos y monárquicos. (Uslar P. 1988).

La Iglesia puso en práctica modelos de moderación entre el conquistador y el indígena mediante las Cofradías Religiosas, congregación con fines espirituales y de gremio de mutuo auxilio material a la vez. Protegía las clases trabajadoras, pero también los intereses de las clases privilegiadas y así la Iglesia fue un factor fundamental para la educación.

Se destacó la obra educativa intensa de los frailes franciscanos, dominicos, agustinos y finalmente jesuitas, con una intensa compilación de gramáticas y diccionarios, redacción en lenguas indígenas de catecismos, manuales de piedad, traducción de evangelios, las Vidas de los Santos. Hubo bautizos en masas. Trataron de independizar a los indios de los conquistadores y los enseñaron a cultivar productos españoles como trigo, cebada, viñas, huertos; mejorar las plantas autóctonas como maíz, judías, tabaco y tomates; a criar animales traídos como corderos, cerdos, cabrales, asnos (Verger. 1976).

LOS COMIENZOS DE EDUCACION RELIGIOSA SE DECIDIO FUERAN EN ORIENTE

En 1507, designaron al Fraile Dominic Pedro de Córdoba como Inquisidor Apostólico. Fue a Chirivichí y estableció una misión en Santa Fe, y luego otra en Píritu. Estas misiones y la primera escuela venezolana de primeras letras instalada en Cumaná en 1516, debido al maltrato de los conquistadores fueron destruidas y muertos los frailes y conquistadoras en 1519. (Fr. Rengel, 1967), (Uzcátegui P. y Bravo. 2021). Luego se emitieron disposiciones diversas reales para redefinir el objeto de las encomiendas y leyes sobre la educación.

LA EDUCACION RELIGIOSA MERIDEÑA CON SOTANAS EN LA COLONIA

La educación colonial en Mérida tuvo los dos componentes. Misionero para la conversión de indígenas. Formal para los blancos para la selección y discriminación social.

Con el conquistador, llegó a Mérida la educación representada inicialmente por los monjes y los conventos instalados en la ciudad, que en lugar de claustros encerrados se convirtieron además de misioneros, en maestros de primeras letras y operaciones aritméticas fundamentales para los niños de las vecindades. El Convento de San Vicente Ferrer de los dominicos se instaló en 1563; San Juan Evangelista de los agustinos en 1592; los Hermanos Hospitalarios para atender el Hospital de Caridad en 1630; el Colegio de las Clarisas en 1650, Nuestra Señora de Zaragoza de los Franciscanos en 1657 (Rondón N. 2007).

El colegio San Francisco Javier

Carisma del colegio. Los jesuitas se dedicaron a la formación de una clase ilustrada con fines de su perfeccionamiento intelectual para un futuro ingreso a las Universidades de Bogotá y Caracas, donde se formaba el clero y los funcionarios de la alianza Iglesia-Imperio, de forma amplia y moderna para la época, con lecturas de Galileo, Santo Tomás, Luis de Granada, Francisco de Vitoria y Francisco Suárez. Muchos de ellos intervinieron en procesos independentistas como la Revolución de los Comuneros y movimientos rebeldes en la propia Mérida. La formación insistía en la tenacidad, disciplina, energía, talento, fe y espíritu de sacrificio. La doctrina jesuita se oponía al autoritarismo de los reyes, tuvieron influencia y fuerza social en una amplia extensión geográfica.

El colegio. Mérida fue la primera ciudad venezolana que fue asiento de un Colegio de los Jesuitas, San Francisco Javier en 1628, que fue bien acogido aun cuando ya estaban instalados los conventos de Santo Domingo, San Francisco y San Agustín desde el siglo XVI, con una incipiente labor misionera y educativa dedicada al aprendizaje de las primeras letras castellanas, la enseñanza de la religión y de costumbres peninsulares.

El Colegio San Francisco Javier dispuso de adecuados edificios, bibliotecas, capillas, haciendas para su financiamiento. Los egresados de este Colegio realizaban estudios primarios y secundarios para ingresar al Seminario y a Universidades de Caracas, Bogotá o Santo Domingo. Funcionó hasta 1767 cuando el Rey expulsó a los jesuitas del Imperio (Chalbaud Z. 2000).

El convento de Santa Clara o de Las Clarisas

CARISMA DEL COLEGIO. Fundado en 1650. Las Clarisas pertenecían a linajes nobles y beneméritos de primera calidad que disponían de considerable riqueza. Ocupaban roles principales y secundarios en la Colonia en un espacio social reservado únicamente para esta población conventual. Intervinieron en funciones políticas, militares, clericales, eclesiásticas por las cuales rigieron el porvenir de aquella colectividad y que ejercían principalmente por sus parentescos.

La economía merideña era agrícola y comercial, financiada mediante censos de las Clarisas, lo que les añadió un poder terrenal importante también.

Las Clarisas en su condición de mujeres al servicio divino eran además parientes de prominentes miembros de la Colonia, lo que las ubicaba en una posición privilegiada. Además, fueron depositarias de recursos económicos de los censos con un gran valor social y de dominio.

EL COLEGIO. Las niñas que aspiraban a profesar, se les proveía de una beca para gastos de alimentación y vestido, producto de los censos; en tanto que los padres entregaban cien pesos anuales al monasterio para tales gastos, si sus hijas no iban a profesar. Las maestras de las Novicias eran escogidas entre las monjas profesas del monasterio. Debían ser virtuosas, prudentes y celosas, y acompañaban a las alumnas a todos los oficios del monasterio, incluidas las visitas de las Novicias con sus parientes. El proceso de enseñanza aprendizaje incluía la lecto escritura. Leían y discutían obras religiosas para aprender prácticas religiosas, espirituales, devociones y liturgia (Ramírez M. 2005).

Por su afiliación al proceso independentista, este Convento fue mudado a Maracaibo en 1815, y regresado a Mérida después de la Independencia en 1825. En 1874, fue clausurado violentamente por el gobierno guzmancista, y exclaustro con gran represión del Presidente del Estado, Pedro Trejo Tapia, lo que provocó protestas en Mérida y Tovar (Chalbaud Z. 2000), (Salas D. 2008).

LA EDUCACION MERIDEÑA CON DELANTALES EN LA COLONIA

En la Edad Media, aparecieron los artesanos, agrupados en gremios, integrados por maestros, oficiales y aprendices, con relaciones entre sí reguladas por reglamentos sometidos a homologación del rey, señores feudales, y la Iglesia. Las infracciones a los reglamentos se castigaban con diversas penas (Sivéry. 1976)

En 1578, en Mérida se suscribió el primer Contrato de Aprendizaje para Carpintero, entre Francisco de Trejo, Teniente de Corregidor y Justicia Mayor de la ciudad de Mérida, ante el escribano Cristóbal Pérez Pérez, carpintero, y Marcos, indio ladino y cristiano al servicio de Juan Agueda, con licencia de este para aprender el oficio de carpintero. En 1879, se suscribió otro contrato para herrero y así hasta seis contratos, Incluidos en 1581 para zapatero, curtidor y zurrador. (Uzcátegui y Bravo.2001), (Picón F. 1968)

Controversia en la educación colonial: sotanas o delantales

Entre el primer Obispo de Mérida, Fray Juan Ramos de Lora y el Canónigo merideño Francisco Antonio Uzcátegui Dávila hubo una controversia sobre si las Escuelas de Primeras Letras eran para formar el clero, a pesar de su ignorancia y escasez, o para niños y niñas, incluidos los indígenas en artes y oficios para su desarrollo humano. Desde 1783, el Canónigo Francisco Antonio Uzcátegui Dávila había fundado, con un aporte de 4000 pesos de su peculio personal, una Escuela Pública y Gratuita en Mérida, de primeras letras para todas las clases sociales con 100 alumnos, incluidos indios. Su primer maestro no clérigo fue Juan Agustín Leal. Se enseñaba también tenería, carpintería y herrería (Chalbaud Z. 2000).

Esta Escuela de Primeras Letras en Mérida la denominó "Patriótica y de Artes Mecánicas", inspirada en la reforma de la Ilustración española y en las tesis de Pedro Rodríguez, Conde de Campomanes, quien durante su gobierno en España, favoreció de una manera especial la agricultura, la industria y el comercio, y fundó una Sociedad Amigos del País para favorecer la enseñanza de ciencias útiles. La idea en Mérida fue su construcción en varios poblados de la región con la finalidad de contar con una red de "Escuelas Patrióticas y de Artes Mecánicas".

El 19 de junio de 1786, el Rey aprobó la iniciativa propuesta por el Fraile y Dr. Antonio Uzcátegui de crear una Escuela Patriótica en la ciudad de Mérida ya en funcionamiento. El Rey planteó que se extendiera este modelo de escuela a otras localidades. Manifestaba el Rey "Presentes mis piadosos deseos de que se establezcan en mis dominios casas de enseñanza pública, o Escuelas Patrióticas donde al propio tiempo que se imponga a la juventud de los rudimentos de la religión, las artes y el aprendizaje de algún oficio a los que viven en ociosidad para que puedan ser útiles a si mismos y al Estado". Añadía "que se hallaba de ánimo para que fuese de esta clase la que intensamente deseaba fundar con maestros principalmente de carpintería y herrería por ser los oficios que allí se advertían de mayor necesidad y que había que prepararlos para la fábrica material de la casa de estudio con terreno suficiente y proporcional en la mencionada parroquia" (Chalbaud C. 1987)

El arribo del obispo Fray Juan Ramos de Lora a Mérida

Al llegar a Mérida el Obispo Fray Juan Ramos de Lora, había solo cuatro sacerdotes. Se ofrecían cursos de gramática únicamente en Maracaibo. Los demás, que deseaban estudiar formalmente debían ir a Caracas y Bogotá, en viajes largos, peligrosos y costosos.

Por ello en 1785, este Obispo, sin autorización, creó una Casa de Educación, que se transformó el 14 de septiembre de 1787, en el Seminario Tridentino en el antiguo Convento de los Franciscanos,

pero por no tener sede propia, se ordenó construir un edificio propio por Real Cédula del 9 de junio de 1787, ya que había 42 alumnos y no cabían a pesar de la ayuda brindada desde el convento de los jesuitas. Se planteó la creación de una Universidad en base al Seminario, como era la regla en América, lo que no se logró por oposición de la Universidad caraqueña y otras autoridades. No obstante, el Rey en 1806, lo autorizó para emitir grados mayores y menores para no tener que viajar a las Universidades de Caracas y Bogotá. En 1789, había graduado 58 presbíteros seculares (Chalbaud Z. 2000).

La red de Escuelas Patrióticas y de Artes Mecánicas no se pudo establecer, pero quedó la alternativa de la educación para el trabajo y el desarrollo humano y al servicio a la patria, en lugar de la educación evangelizadora que se impuso durante mucho tiempo. Lo interesante fue el apoyo del monarca español a la creación de Escuelas Patrióticas y de Artes Mecánicas. para los oficios de carpintería y herrería.

El Fray Uzcátegui Dávila, Frente a la imposición de la escuela evangelizadora por el Obispo Fray Juan Ramos de Lora, en 1788 fundó otra Escuela Pública en Ejido, con un aporte de 3000 pesos de su peculio personal, donde se enseñaba, además de las primeras letras, herrería, carpintería y curtiembre para varones; y para las hembras, hilados y tejidos. Al viajar exilado a Colombia donde murió, dejó su patrimonio personal a estas instituciones (Chalbaud. Z. 2000).

Solicitud de una escuela de primeras letras por el obispo

En 1800, había una Escuela de Primeras Letras de la que se ingresaba directamente al Seminario y a la Universidad, con autorización solicitada por el segundo Obispo de Mérida.

En efecto, Monseñor Santiago Hernández Milanés, Dignísimo Obispo de la Diócesis planteó la creación de una Escuela de Primeras Letras por la “escasez y penuria que se padece entre los estudiantes, de buenos principios en la enseñanza de primeras letras, según endose a esta falta de retardación de muchos estudiantes en las clases de geometría, y que muchos viéndose fatigados por aquella causa desisten y toman otro destinos, y aunque algunos siguen, siempre se les nota el gran defecto de la torpeza en la lectura, que para remediar estos inconvenientes han solicitado desde el principio de su Rectorado y los modos posibles de establecer una Escuela de Primeras Letras en el mismo Seminario, en la qual se admitiesen solamente aquellos niños que por su nacimiento y condición son proporcionados para seguir la carrera de las letras, con la exclusión de mulatos y demás castas de gente inferior, principalmente habiendo como hay en esta ciudad una escuela pública dotada por el Dr. Don Francisco Uzcátegui para toda casta de gentes y otra en los mismos términos en la Parroquia de Ejido..... Se han nombrado varios colegiales en calidad de maestros de primeras letras... que han emitido a muchos las notas (Picón F. 1968), (Chalbaud C. 1987).

Las actividades del sacerdote Dávila Uzcátegui no cesaban

Integró la Junta Gubernativa que en 1810 declaró la independencia de Mérida, y participó en la decisión de crear la Universidad de San Buenaventura de Santiago León de Mérida de los Caballeros, primera Universidad Republicana en América sobre la base del Seminario. Fue designado primer Presidente Constitucional de la Provincia de Mérida, por lo que al ser recuperada la Provincia de Mérida por los españoles debió refugiarse en Colombia en 1813. Ese mismo año, al liberar Simón Bolívar a Venezuela en general y a Mérida en particular, regresó el Padre Uzcátegui Dávila para promover la reconstrucción de la ciudad, la Catedral y los conventos destruidos por el terremoto de 1812 (Chalbaud Z. 2000).

En resumen, la educación religiosa en la Colonia siguió dos modelos y dos propósitos, ambos dirigidos a salvaguardar los intereses de la Iglesia y de la Monarquía, aliados. La educación misionera buscó y logró un proceso de conversión, de cristianización y de españolización de los indígenas.

La educación en Seminarios, Colegios y Universidades, basada en el aristotelismo y el tomismo, se orientó para unir propósitos eclesiásticos y reales, la del clero y sus jerarquías, y la de una élite, clase social blanca, privilegiada para el mantenimiento del establecimiento público y privado.

LAS CONTROVERSIAS Y ANALOGIAS DE LA EDUCACION PUBLICA Y RELIGIOSA EN LA REPUBLICA AUTORITARIA

Al revés de la educación colonial, la educación republicana fue controversial y analógica por los distintos criterios no conciliados.

La educación estaría bajo responsabilidad del Estado y se realizaría en las Provincias, difícil compromiso por las precariedades económicas y la guerra, sumadas a las controversias insalvables, contrariedades y enemistades de los líderes, que coincidieron sólo en la formación de ciudadanos republicanos inspirados en la Ilustración, sin definirse tampoco si alcanzaba a los esclavos (Fernández Heres. 1991). Coincidieron también en la declaración de la religión católica como religión oficial y en la derogatoria del Patronato Eclesiástico de 1508, y por ende, la Iglesia podía designar su clero y autoridades.

Discutieron muchas ideas en relación con la República y la educación, influidas por Juan Jacobo Rousseau, Simón Rodríguez, Andrés Bello, Miguel José Sanz sobre una educación popular, creadora de una conciencia republicana y para la formación de profesionales y técnicos para un país en gestación.

Se propiciaban “ideas de la Revolución Francesa, antimonárquica y anticlerical en una sociedad venezolana monárquica y clerical; de la Revolución de Estados Unidos y del Caribe Jacobino con una sociedad igualitaria y antiesclavista en una sociedad venezolana esclavista y segregada. También hubo ideas de independentistas con inspiraciones atenienses, aristocráticas y despóticas. Las rivalidades, contradicciones, desaciertos y hasta enemistades en personas y concepciones fueron insalvables y de gran efecto sobre el modelo educativo y sobre el concepto de República que no se pudo definir como democrática, aristocrática, republicana o imperial, central o federal. (Carrera Damas. 1984), (Grases. 1981)

LA IGLESIA CATÓLICA EN LA INTERFASE DE LA COLONIA A LA REPÚBLICA

La Iglesia Católica condenó la Guerra de Independencia por Encíclicas de Pío VII en 1816 y León XII en 1824. Pero frente a esto, la Iglesia había asumido en la Colonia la responsabilidad de prestar los servicios de educación y salud, la administración de las Cofradías como conciliadoras de los intereses de indígenas y colonos, lo que le había dado un gran reconocimiento y aceptación por el pueblo. “Al mismo tiempo, realizaba multitudinarias procesiones en ocasión de fiestas sacras, o peticiones contra calamidades con rezos, cirios, estampas benditas, oraciones, supersticiones, confesiones y perdones que alimentaban la fe del pueblo. De otro lado, la pobreza del país evitó los conflictos y escándalos entre la Iglesia y las autoridades; tampoco ocurrieron graves conflictos ideológicos que ameritaran medidas inquisitoriales como en otros países. Fue decisiva en todos los problemas de la vida social, dirigió los conocimientos y la cultura hasta Guzmán Blanco (Díaz Sánchez. 1975)

También como señal de estabilidad, la autoridad de la Iglesia se había asentado en todas las Provincias con las mismas bases jurídicas y una idéntica proyección teológica. Mudaron la sede del Obispado a Caracas, aun cuando mantuvieron una sede eclesiástica en Coro (Díaz Sánchez. 1975).

Como consecuencia de estos hechos, la mayoría de los líderes de la Independencia, incluidos masones, libres pensadores y racionalistas convinieron al final que la Iglesia era un factor primordial de estabilidad y mantenimiento del estado social ya que la evangelización de los siglos XVII a XVIII había dado origen a una convivencia social determinada por la cristiandad colonial y a una amortiguación de conflictos entre clases, lo que ahora nuevamente se requería por el mantenimiento de los privilegios coloniales, ahora de blancos criollos frente a la discriminación de pardos y negros.

Estas consideraciones fueron asumidas también por el caudillismo que se impuso. “En la psicología del caudillo, su tendencia es a empequeñecer las ideas para adaptarlas a la medida de sus instintos, sus apetitos y su ambición de dominio”. La Iglesia les pareció como una aliada para la paz y la unión aspirada (Díaz S. 1975).

INNOVADORES DE LA EDUCACION PUBLICA

A pesar de la oficialidad de la Iglesia Católica otorgada por el Estado en 1811, se decidió emprender proyectos innovadores de la educación, que por su carácter laico fueron duramente criticados por aquella.

Estas críticas se habían manifestado previamente cuando Francisco de Miranda invitó a Venezuela a Ignacio Burke, partidario de la libertad religiosa por lo que hubo fuertes protestas de los monjes capuchinos de Valencia, de las autoridades de la Universidad y de la propia Iglesia.

1. Guillermo Pellgrom dejó una huella como maestro de escuela pública por ser partidario de la libertad religiosa, una conciliación entre las creencias cristianas y la libertad para enseñar también las ideas laicas.

2. Miguel José Sanz “condenó a las personas que se esforzaban para demostrar su grado de nobleza por la educación, y deberían superar esa mentalidad banal que pasaba de generación en generación para poder triunfar en la sociedad”. Planteó una crítica a la “creencia de que la decencia se perdería en el trabajo de la tierra”.

3. En 1824, a requerimiento de Simón Bolívar, Joseph Lancaster viajó a Caracas para establecer una escuela mutua lancasteriana dirigida por el mismo, pero luego, presentó “un informe al Ayuntamiento, sobre las penurias cercanas a la mendicidad, lo que lo llenaba de afanes que se tornaban insoportables”.

La crítica deficiencia de fondos públicos de las Provincias y las Municipalidades no permitió el desarrollo de la educación laica, por lo que se autorizó la educación privada religiosa limitada en conventos, según Constitución de 1821 de la Gran Colombia que declaró nuevamente la libertad religiosa y restituyó el Patronato Eclesiástico.

La educación religiosa de Mérida fue radicada en Maracaibo

La Iglesia Católica estuvo fuertemente comprometida con el Imperio, por lo que gran parte de la jerarquía permaneció en esa fidelidad. Al final de la Colonia, la educación religiosa en Mérida estaba representada por el Convento de las Clarisas, el Seminario Tridentino transformado en Universidad en 1810, decisión no aceptada por la Curia española pero sí por la criolla, y una escuela

de primeras letras anexa al seminario, así como las Escuelas Patrióticas de Mérida y Ejido. Por manifestar su adhesión a la independencia, la Curia española decidió el traslado de la Catedral, del Seminario, el Consejo Episcopal y el Colegio de las Clarisas a Maracaibo entre 1815 y 1816 por haber respaldado la independencia merideña

La Gran Colombia retorno la educacion religiosa a Mérida

Las instituciones religiosas y educativas trasladadas a Maracaibo por la Curia Española fueron devueltas a Mérida por decisión del gobierno de Gran Colombia en 1821 y 1825. Este gobierno no reconoció el status de Universidad, por lo que el Seminario funcionó como tal, según Constituciones aprobadas por el Rey, el 5 de febrero de 1818, y dedicado a la enseñanza de la latinidad. Al final, a solicitud merideña sobre su status, el gobierno de Colombia la clasificó como una Academia, y estuvo en una situación imprecisa si era Seminario, Academia o Universidad hasta 1832, cuando José Antonio Páez la designó como Universidad de Mérida.

Incongruencias entre las disposiciones republicanas legales y las realidades sociales, politicas y economicas

En 1811, se encargó a los Gobiernos Provinciales la creación de Escuelas, Colegios y Academias, y “la adopción de medidas tendentes a atraer hacia los planteles a la población apta para el estudio y la educación”. No se aclaró cual era la población apta para el estudio, posiblemente no comprendía a los esclavos. Pero, además en estas decisiones imprecisas, participaban personas de pensamiento liberal al lado de grupos contrarios a este pensamiento, lo que ofrecía un desarrollo educativo en la incertidumbre (Márquez R. 1964).

Tampoco en las Constituciones de 1819 y 1821, ni en las Leyes Educativas de 1821 y 1826, se definió una filosofía. En esta legislación, se permitió en “las Escuelas de Primeras Letras, Colegios, Academias y Universidades la enseñanza de la religión como parte de sus Planes de Estudio (Chal-baud C. 1987).

Frente a la insistencia en la educación religiosa, se hicieron planteamientos sin éxito, en relación con que “la educación siempre debe ser adecuada a la edad. Debe ofrecer idiomas modernos. La geografía y la cosmografía deben ser los primeros conocimientos del joven, junto con la historia. Debe permitirse una etapa para las ciencias exactas, ya que el análisis de todo lo conocido y desconocido permiten al niño el aprendizaje con la racionalización y con la lógica. En este caso, el cálculo, la geometría y el álgebra”.

En 1826, el Secretario del Interior, no partidario de Benthan, también manifestó que “Fue doloso lo que dejó la educación por la Colonia, y ahora había que aprender de nuevo porque es necesario que la Ilustración penetre entre nosotros hacia el nuevo siglo y para obtener el lugar que aspiramos entre las naciones verdaderamente civilizadas”.

Otros creían que se enseñara “lo que fuera utilitario, del interés general” según lo expresado por la escuela utilitaria de Jeremy Bentham apoyada por el Vicepresidente Santander y tendencias laicas y liberales que se soportaban en corrientes de opinión inglesa y europeas que creaban en Colombia, una fisonomía liberal”. En contra estuvo Simón Bolívar quien dictó un Decreto prohibiendo las enseñanzas de Jeremy Benthan, en especial después de la disputa pública del Dr. Francisco Margallo que acusaba a estas ideas de Benthan “de ser semillero de impiedad y herejía, impías y motivo de excomunió”, sin descontar que tales ideas habían reforzado los atentados contra el Libertador (Rojas. 1983).

La inestable relación entre la república inicial, la iglesia y la educación religiosa

A pesar de la confianza a la Iglesia que aparecía como garantía de estabilidad política e ideológica y de mantenimiento del elitismo colonial, en la República se ensayó un pluralismo, que nació en parte por la libertad religiosa promulgada en 1834. La Iglesia y su educación entraron en crisis, a pesar que se había convenido que la República no nació en ruptura con la Iglesia, sino que se consideró como una continuidad de fe con la etapa nacional precedente. La Iglesia desde 1830 empezó a sentir una marginación por la animación de una ideología estatista, predicada fuertemente por personajes como José María Vargas, partidario de la libertad religiosa. El Estado Nacional estaba decidido a mantenerse diferenciado del estrato eclesiástico, llegando al extremo de la expulsión del país de la alta dirección eclesiástica en momentos que protestaron la decisión de la libertad religiosa y el restablecimiento del Concordato Eclesiástico derogado en 1811, aun cuando era el momento en el cual, había más necesidad de unión para reconstruir el país.

No obstante, la guerra civil y luego la federal provocaron la gran tragedia que ha afectado a la sociedad: el divorcio entre élites y pueblo en lo que se llamó “país nacional”. “Hubo una división irreconciliable y de odio entre conservadores y liberales, con ausencia de dirigentes espirituales, que separaron vivencias, anhelos, esperanzas de unos frente al beneficio de otros” (Pérez Morales. 1988)

El país se dividió, pero además de la desunión, “lanzó a la iglesia al descrédito por ser atacada por tendencias filosóficas como el materialismo y el positivismo sin correspondencia con la religiosidad católica del pueblo, y como si el pueblo fuera agnóstico, irreligioso o ateo”. “La política laica era en realidad “laicista” que bajo el pretendido ropaje de neutralidad, en el fondo es secularismo efectivo contrario al pueblo, y la enseñanza de Dios se restringía como si la minoría fuera la mayoría (Picón Salas. 1975), (Pérez Morales. 1988).

HUELLAS EDUCATIVAS DE LA REPUBLICA AUTORITARIA

Los gobiernos conservadores y la educación religiosa

En la Constitución de 1830, se acentuó el control estatal, pero “El contenido de las leyes fue el reflejo del pensamiento avanzado de hombres que sinceramente querían construir un país propio, cimentado sobre bases espirituales y progresistas, pero los rigores de la guerra habían creado una confusión doctrinaria. Al lado de certeras visiones y sagaces análisis, se daban opiniones candorosas, que a veces rozaban con ser infantiles” (Márquez Rodríguez. 1964), (Pinedo Brigé. 1988)

Los gobiernos conservadores hasta 1843, mantuvieron la legislación grancolombiana, pero no impusieron la religión católica como religión del estado y retomaron el Patronato Eclesiástico derogado en 1811. Por tales motivos, Ramón Ignacio Méndez, Arzobispo de Caracas, Buenaventura Arias, Vicario Apostólico de Mérida y Santiago Talavera, Obispo de Guayana no juraron la Constitución de 1830, por lo que fueron exilados. En 1834, se declaró la libertad religiosa en el país. En 1848, todos los sacerdotes extranjeros fueron expulsados de país.

El reflejo de esta situación en Mérida

El gobierno nacional ordenó que para celebrar la aprobación de la Constitución Nacional, se realizaran en Catedrales e iglesias, Misas y Te Deum, luego de lo cual se juraría fidelidad a esta. Por las mismas razones de Caracas, en Mérida se negaron a hacerlo el Pbro. José de La Cruz Olivares, rector y Esteban Arias ex rector, por lo que también fueron extrañados del país. En 1832, José Antonio Páez reconoció a la Universidad de Mérida a la que separó del Seminario, dotó de autonomía y recursos propios.

En general, los regímenes conservadores mantuvieron una gran libertad educativa por la conexión entre educación privada y religiosa y el conservatismo gubernamental y su relación con la Iglesia Católica.

La educación pública en Mérida muy católica, pero muy pobre

Según el artículo 47 de la Ley sobre Organización y Régimen Político, a los Cabildos se les asignó la responsabilidad de la educación. El 24 de diciembre de 1824, los funcionarios del Cabildo se entrevistaron con el Director de la Escuela Pública, el señor Juan de Mata Maldonado, a quien se le solicitó información sobre el número de estudiantes que tenía en “pluma, aritmética y religión, manifestando que había 23 en letras ninguno en aritmética y veintiocho en catolicismo, ejemplo de la religiosidad arraigada en la población merideña”.

Para el mes de septiembre de 1826, el Cabildo se preocupaba por no tener la manera de cancelar los honorarios del preceptor, por lo que se pidió al Alcalde que por medio del Juez Político solicitara al Vicepresidente de la República que parte de las rentas suprimidas al Convento de San Agustín fueran recursos para el pago del preceptor. No había recursos para el pago del maestro, menos aún para construcciones ni dotaciones (González Sierralta. 2011).

LOS GOBIERNOS LIBERALES Y LA EDUCACION RELIGIOSA

En los gobiernos liberales, en especial el de Antonio Guzmán Blanco, a partir de 1870, se desplegó una estrategia basada en que “la modernidad del país sólo se lograría venciendo la oligarquía asentada principalmente en seminarios y la universidad, donde se atrincheraban “los godos” a los que había que vencer y exterminar” (Díaz Sánchez. 1975) Planteó romper con la enseñanza tradicional religiosa, ahora basada en el positivismo. Se trataba de suplir la enseñanza de la religión por la de Principios Generales de Moral y Cívica. Las primeras ideas se plantearon dentro de un ateísmo radical acompañado de una campaña de descrédito contra la Iglesia Católica, que llevó a la expropiación de conventos masculinos y seminarios en 1872 y la exclaustación de sus integrantes, expulsión de prelados, laicización del Estado, creación de una Iglesia Nacional y una reforma educativa a partir del Decreto del 27 de junio de 1870 sobre la Educación Primaria Gratuita Obligatoria. En 1874, se clausuraron los conventos femeninos y se exclaustaron (Fernández H. 1994).

También aparecieron el positivismo y el materialismo contra el espiritualismo y el romanticismo. La educación sería laica y basada en la filosofía positivista, el evolucionismo darwiniano, el aprendizaje mediante la metodología experimental y el método de las lecciones y casos, y de las ciencias naturales.

Los Drs. Rafael Villavicencio y Adolfo Ernst fueron los voceros más importantes de esta nueva visión de la educación, mientras el Dr. Ramón Ramírez defendió puntos de vista contrarios, con la idea de la adhesión absoluta al pensamiento católico, planteando que el “catolicismo había dado el vigor que tiene la cultura desde hace 2000 años, y asociaba el credo católico con la civilización”.

De otro lado, los Papas emitieron las Encíclicas Nostim et Nobiscum, Acerbissimum, Quanta Cura y Syllabus para que la educación cristiana se “rija conforme a los marcos de la doctrina cristiana, y que la juventud que a ella asiste reciba de maestros idóneos la enseñanza de la verdadera virtud y de las buenas artes y disciplina”. La Iglesia debe hacer esfuerzos para que la educación religiosa se ajuste a las normas que estableciera el Estado, dejando en libertad a quienes desearan la educación religiosa para sus hijos” e “impedir el que se violente el derecho que tiene la juventud de instruirse y educarse bajo la saludable influencia de la Iglesia Católica”.

En medio de esta diatriba entre educación religiosa y laica, apareció una tercera alternativa procedente de Estados Unidos que consistía en la tecnificación de las Escuelas, la formación de los maestros, la dotación de libros y la creación de ambientes apropiados para el proceso educativo. Estas distintas visiones se enfrentaban en la Dirección de Instrucción Pública del Ministerio de Fomento hasta el 21 de mayo de 1891 cuando el Congreso Nacional creó el Ministerio de Instrucción Pública.

También se presentó un Plan de Acción de la Educación basado en la supervisión, la formación de los maestros, la organización de Colegios Nacionales y la formación para el trabajo en Escuelas de Artes y Oficios con talleres de albañilería, carpintería, ebanistería, herrería y fundición, una Escuela Politécnica y otra de educación musical, y la creación de un Instituto Especial para atención de sordomudos (Fernández, Heres. 1994)

Obviamente en el período guzmancista “se provocó un gran debilitamiento de la doctrina y moral católica ya que era muy notoria la ausencia de un clero preparado para orientar a la opinión pública frente a una masa de positivismo que había penetrado profundamente en el medio cultural venezolano”

Pero los efectos de la política de Guzmán Blanco “fueron más espectaculares que reales porque era un representante de las clases favorecidas, era de la ciudad y la universidad, y no del campo ni de los obreros” (Giacopini Z 1988). En general, “la influencia de educadores conservadores y liberales encerrados en disputas triviales no llegaba a los linderos de los pueblos” (Velásquez. 1980)

El guzmancismo en Mérida

En Mérida en particular, Guzmán Blanco clausuró el Seminario y el Convento de Las Clarisas, y ordenó su exclaustración en 1874, con gran violencia. Expropió el edificio donde funcionaban tanto la Universidad como el Seminario y lo adscribió a un Colegio Federal creado por él. El edificio fue restituido posteriormente por el Presidente Francisco Linares Alcántara. Guzmán ordenó vender en pública subasta los bienes con los que se sostenía económicamente la Universidad, liquidación en la cual, los amigos del régimen guzmancista hicieron su agosto. El financiamiento ahora era responsabilidad del Fisco Nacional.

Otra consecuencia del guzmancismo, fue la existencia en Mérida de solamente Colegios y Escuelas Federales, tal como lo señaló en 1888, el Presidente del Estado Carlos Rangel Garbiras en un informe: Colegio Nacional de Niñas: 24 alumnas. Escuela Federal de Varones El Sagrario: 83 alumnos. Escuela Federal Varones de Milla: 71 alumnos con regularidad en la asistencia. Escuela Federal de Niñas El Sagrario: 31 alumnas con 15 inasistentes. Escuela Federal de Niñas de Milla: 41 alumnas con 11 inasistentes. Escuela Federal de Niñas El Llano: 24 alumnas con 13 inasistentes (Chalbaud C.1973)

Al mismo tiempo, se hacían críticas muy fuertes a estas escuelas federales propiciadas por Guzmán Blanco, como las del Rector Pedro J. Godoy: “Las escuelas destinadas a la enseñanza primaria no corresponden a los fines de la institución. Los niños invierten tres o cuatro años en el aprendizaje y salen, cuando terminan en ese tiempo aprobados, pero lo cierto es que no saben escribir una cantidad, no saben declinar ni conjugar, y por supuesto, nada de ortografía”.

“La verdad es que el estudio y aprendizaje de la gramática es arduo y no al alcance de los tiernos niños que no pueden posesionarse ni apropiarse de la filosofía del lenguaje. Pero sin exigir tanto, sí debería tener aquellos conocimientos generales para entrar en el fondo de las materias que trata de aprender. Llegan estos jóvenes a los Colegios a estudiar latín, el griego y el catedrático tiene que gastar muchas sesiones en enseñarles el idioma patrio para que puedan 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. Fue por eso, por lo

que resolvió dictar el Decreto que exigía examen previo a los que cursaran latín y griego, de que queda mucha referencia atrás, y cuyo Decreto fue desaprobado por el gobierno (Chalbaud C. 1971)

“Actualmente han ingresado a las clases de latín y griego más de treinta jóvenes, convoqué a los catedráticos de esas asignaturas y los de pedagogía encontraron 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 generan 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 C. 1973).

LA ATENUACION DEL ANTICLERICALISMO Y SU EFECTO SOBRE LA EDUCACION RELIGIOSA

En los años 1884 y 1885 con el gobierno del General Joaquín Crespo empezó a aparecer un espíritu de conciliación y de tolerancia. La Iglesia entonces fundó una Agencia de Prensa Católica muy activa; la Sociedad de Santo Tomás de Aquino que agrupaba a jóvenes; la Sociedad de Obreros del Porvenir; la Sociedad de San Vicente de Paul para el cuidado de enfermos y otras organizaciones por recomendación de Roma (Fernández H. 1994).

Al inaugurarse la Academia Nacional de la Historia creada por el Presidente Juan Pablo Rojas, en el discurso de orden leído por el Dr. Marcos Antonio Saluzzo desarrolló una tesis enfocada hacia el positivismo espiritualista, “conviviendo ambas en una especie de mestizaje ideológico no mal estructurado”, sobre el que se pronunció favorablemente el Presidente de la República (Fernández H. 1994). Esto hizo que el pensamiento católico se reactivara, particularmente en la educación, por lo que surgieron varios colegios católicos en Barcelona, El Pilar, Maracay, El Pao, San Diego, San Mateo, Onoto, Soledad (Uzcátegui P. y Bravo J. 2021)

La Iglesia empezó un proceso de recuperación activa que se acompañó de clérigos dedicados al periodismo hasta la beligerancia, por lo que el Arzobispo, desde Puerto Cabello, el 7 de febrero de 1885, “pidió extremar el cuidado y la orientación de las opiniones para evitar conflictos innecesarios”

Esta proyección del pensamiento católico se vio reforzado por la decisión gubernamental de ofrecer servicios de salud en un país devastado, para lo que requería también personal venido del exterior por su carencia en Venezuela.

En 1889, llegaron las Hermanas de San José de Tarbes, a quienes el Presidente de la República y el Arzobispo de Caracas les solicitaron abrir dos colegios en Caracas, uno para niños ricos y otro para pobres. En 1899, arribaron los Agustinos Recoletos

Ese año se celebró en Roma el Concilio Plenario Latinoamericano para diseñar una nueva alianza entre el Estado y la Iglesia, definiendo sus competencias, en las cuales la Iglesia aspiró a que el Estado le brindara una cobertura legal y protección, y la Iglesia ofrecería legitimidad moral. Este Concilio llevó en 1904 a fundamentar las bases en Venezuela de la decisión de crear el Apostolado Seglar que participaría en la educación. También se acordó reforzar las actividades de los Seminarios para lo que se trajeron dominicos holandeses (Maduro. 1988).

Consecuencias en Mérida de la atenuación del guzmancismo

En 1890, arribaron las Hermanas de Santa Ana para atender hospitales en Maracaibo y en Mérida, el de Caridad u Hospicio San Juan de Dios. En 1892, en Mérida se creó un Colegio Episcopal para varones, otro

y adjunto para hembras; tres colegios para varones y niñas y varias escuelas públicas y privadas para la enseñanza de las primeras letras

Se creó la congregación de las Hermanas de Santa Rosa de Lima al retirarse de Mérida las Hermanas de Santa Ana. Las fundadoras fueron Georgina Febres Cordero y Julia Picón, que posteriormente se agregaron a la Congregación Dominica, para ahora fundar un colegio religioso.

Las gestiones para traer congregaciones religiosas continuaban

En febrero de 1893, el padre Ricardo Arteaga informó al Presidente Joaquín Crespo sobre las experticias y experiencias de la Congregación Salesiana que ya se había instalado en otros países latinoamericanos. El Presidente ordenó al Ministro de Instrucción Pública, Joaquín Berríos, el 22 de septiembre de 1893 emitir una Resolución para la venida de los Salesianos a Venezuela para dirigir una Escuela de Artes y Oficios, junto con el Colegio de Ingenieros y el gobierno, y donde se enseñaría albañilería, carpintería, herrería, armería, fundición, y zapatería y sastrería. Los salesianos no aceptaron este compromiso, y el gobierno entonces asumió la dirección. Los Salesianos fueron a Valencia para crear un colegio convencional y una escuela agrícola (Rondón M. 2011)

EL GOBIERNO DE LA RESTAURACIÓN NACIONAL

En 1900, el Presidente Cipriano Castro, por decreto del 28 de septiembre de 1900, restableció el Seminario de Caracas, pero se reservó la organización de los estudios, con una intromisión oficial sobre el personal eclesiástico. También esta manifestación de paz se acompañó de una reducción del presupuesto asignado a la Iglesia, por lo que ésta en el Primer Congreso Eucarístico Nacional de 1907 declaró estar todavía amenazada (Pérez Morales. 1988). No obstante, se crearon congregaciones nacionales por decisiones episcopales

En mayo y junio de 1904, a petición del Arzobispo, se reunieron en Caracas las Conferencias Canónicas del Episcopado para acoplar las recomendaciones del Concilio Vaticano I y el Concilio Plenario de 1899 a las características de la vida en el siglo XX. En esta Instrucción se declaraba a la Masonería, el Materialismo, el Protestantismo y el Liberalismo como los principales enemigos venezolanos de la Iglesia Católica (Maduro. 1988).

De otro lado, el Arzobispo de Caracas Crispulo Uzcátegui dirigió una Carta Pastoral sobre la confrontación de la educación basada en la doctrina católica con otras tendencias de la educación laica y la llamada Moral Científica, pero insistiendo en un armonía entre la Razón y la Fe y entre la Moral y la Religión.

Frente a esto, hubo una arremetida de pensadores liberales, quienes planteaban la ilegalidad de estas proposiciones llevadas a cabo por distintas congregaciones por ser contrarias a la legislación guzmancista de 1874, que había impuesto un silencio y una persecución a la Iglesia, pero contrarios también a intentos para que la educación católica se ajustara a las normas que estableciera el Estado, dejando en libertad a quienes desearan la educación religiosa para sus hijos (Díaz Sánchez. 1975).

El conflicto positivista en la Universidad Los Andes de Mérida. Venezuela

El positivismo tuvo poca influencia en la educación en Mérida por la gran influencia de la Iglesia y el alto espíritu cristiano de la población en general y la universitaria. A pesar del control gubernamental castrista, el 8 de marzo de 1905 apareció la Revista "Génesis" redactada por un grupo de jóvenes universitarios rebeldes que intentaban "renovar temas, ideas y formas distintas al pasado". Entre 1905 y 1908 se publicaron 19 números, escritos por Florencio Ramírez, Pedro José Godoy, Américo Menda, Gabriel Picón Febres, Julio Sardi, Julio Consalvi y el sacerdote José Ramón Galle-

gos. “Defendían asuntos ideológicos inspirados en doctrinas modernas, enfrentadas al catolicismo al que consideraban dogmático y reaccionario, enfocaban el peligro del imperialismo norteamericano y condenaban que el dinero recogido en limosnas y colectas, se fuera a Roma y no invertirlo en seminarios vernáculos.

La Revista “Génesis” fue “como manifestación de una inquietud intelectual y cívica que rompió cadenas, tradiciones lugareñas y señalaba caminos nuevos, como “una insurgencia juvenil, principalmente universitaria, con acento afirmativo y decisión de combate”. Según Eloi Chalbaud Cardona, “las beatas que escuchaban los sermones en los templos miraban con curiosidad y mucho miedo”. “Criterios positivistas anti espiritualistas inspiraron este movimiento que tenía gestos de rebeldía y perturbaban el silencio por siglos”. Intelectuales de este Grupo participaron en un doloroso conflicto con clérigos del Obispado mediante hojas sueltas, artículos periodísticos y folletos que denunciaban escándalos y desenfados de la Curia, lo que llevó a la ciudad a una división en dos bandos. Quienes estaban con el Obispo que defendía a los sacerdotes Evaristo Ramírez y Jeremías González. El Deán de la Catedral también se enfrentó al Obispo. Ese decidió crear un Tribunal Eclesiástico Extraordinario con la finalidad de exonerar a los sacerdotes de las acusaciones, por lo que miembros de “Génesis” decidieron acusar a los sacerdotes ante Juan Vicente Gómez de conspirar para asesinarlo. El Obispo acusó a los intelectuales de negar y destruir la religión y amenazó con excomuniones, que en algunos casos ocurrieron, y que perdonó al borde de su muerte. No obstante, el padre Evaristo Ramírez fue apresado junto con su cuñado José María Franco, quienes desde una hacienda de Barlovento conspiraban. Al final, los dos murieron en este proceso., lo que afectó profundamente al Obispo, de lo que derivó una enfermedad que lo llevó a la muerte (Henríquez V. 1989), (Chalbaud Z. 2000)

El fin del anticlericalismo guzmancista

Era ya indetenible la reducción del anticlericalismo iniciado en las presidencias de Joaquín Crespo y Dr. Juan José Rojas Paul a finales del siglo XIX, que desapareció definitivamente en la presidencia de Juan Vicente Gómez. Como consecuencia de esta nueva situación, el Arzobispo de Caracas, Monseñor Crispulo Uzcátegui dio un gran impulso a la educación en colegios religiosos, reforzados por el ingreso en 1903 de los dominicos y las Hijas de María Inmaculada. Entre 1913 a 1932, ingresaron catorce (14) órdenes masculinas incluidos los jesuitas, y cinco (5) órdenes femeninas, que fundaron durante el régimen de Gómez, treinta (30) colegios religiosos (Maduro. 1988).

Efectos en Mérida de esta situación política

Se crearon dos colegios de educación religiosa muy prestigiosos en la ciudad. El Colegio Salesiano Inmaculada Concepción en 1927 para hembras y el Colegio Jesuita San José en 1928 para varones.

Gestiones gubernamentales en educación

Hubo un esfuerzo oficial para la reorganización de la educación pública al principio del gobierno de Gómez con los Ministros José Gil Fortoul, Samuel Darío Maldonado y en especial Felipe Guevara Rojas, quien por Decreto Ejecutivo de 1914 ofreció libertad absoluta para instalar centros educacionales, de todos los niveles, incluidos los universitarios por cierre de la UCV desde 1912 a 1922, y cuyos títulos se validarían por el Ministerio, reorganización que se frenó a partir de 1915 al instalarse el oscurantismo y represión del régimen, pero además cuando se señaló que la libertad absoluta para crear instituciones para la educación había fundado instituciones sin registro, sin programas, con locales y maestros de baja calidad, incluida la corrupción. *Particularmente a la Universidad de Andes le provocó daños porque se podían obtener grados de doctor sin asistir a actividades académicas (López B. 2011).* La Iglesia en su lugar, reabrió y reorganizó colegios, seminarios, ingresó sacerdotes extranjeros y congregaciones dedicadas a la educación (Maduro. 1988).

La recuperación definitiva de la Iglesia Católica y de la educación religiosa empezó con el general Juan Vicente Gómez, quien dio importantes aportes financieros y apoyo político. “Dentro del pensamiento positivista de algunos altos funcionarios del gobierno se entendió que el país no estaba suficientemente fuerte para superar el estadio religioso, sino que por el contrario era necesario todavía el concurso del clero y la religión para salir del atraso, así como una dictadura para llegar algún día la democracia”. Gómez pensó que la Iglesia lo ayudaría a la unificación y pacificación del país. Se consolidó la entrada para las congregaciones religiosas y se amplió la Ley del Patronato de 1911 que se extendió a los credos no católicos” (Mijares. 1975).

En 1916, hubo eventos que marcaron el fin del anticlericalismo guzmancista y la reconstrucción del catolicismo: “El presidente de la República Dr. Victorino Márquez Bustillos y el Jefe del Ejército General Juan Vicente Gómez fungieron como padrinos en la consagración como Arzobispo de Caracas de Monseñor Felipe Rincón González, acto al que asistió el Internuncio Papal Monseñor Carlos Pietro Paoli quien ya vivía permanentemente en Caracas, y a quien también en 1916 impuso al General Gómez la insignia de Caballero de la Orden Piana”.

En 1923, se reunió la Conferencia del Episcopado Venezolano con motivo de la aprobación por el Congreso Nacional y la promulgación por el ahora Presidente Juan Vicente Gómez, de la creación de cinco diócesis en Coro, Cumaná, Valencia y San Cristóbal, el Vicariato del Caroní y la elevación a Arzobispado de Mérida bajo la égida de Monseñor Antonio Ramón Silva. Surgieron seminarios menores. No obstante, hubo algunos incidentes no relacionados con la educación religiosa como en 1929, cuando por una instrucción sobre el matrimonio católico y el divorcio que afectó a personeros y al propio Presidente, Monseñor Salvador Montes de Oca, Obispo de Valencia fue exilado y se ordenó la nacionalización o la destitución de los sacerdotes extranjeros. En 1930, una Conferencia Extraordinaria del Episcopado reiteró la tesis de Monseñor Montes de Oca y rechazó la decisión sobre los sacerdotes extranjeros, por lo que el Consejo de Ministros decidió exilar a todos los Obispos (Maduro. 1988)

Consecuencias de la Restauración Nacional en la educación de Mérida

Después de 1909, en Mérida para compartir las preocupaciones de los primeros ministros gomecistas, la Universidad de Los Andes creó una Escuela Primaria Introdutoria a los estudios superiores, pero desde 1915 creó un Liceo Universitario para esos cursos preparatorios y de filosofía. Desde 1917 se llamó Liceo Mérida, con administración, programas, profesores y títulos de la Universidad. El Rector y el Vicerrector se turnaban en su dirección.

También, el Dr. Florencio Ramírez, por la gran necesidad de este nivel educativo secundario, fundó el instituto Jáuregui privado, para formar estudiantes antes del ingreso a la Universidad.

En general, a principios del siglo XX, hubo una decadencia de la Universidad de los Andes, denominada Occidental por Cipriano Castro, quien clausuró las Facultades de Medicina, Farmacia, Filosofía, salvo Ciencias Políticas y Jurídicas por lo que casi desaparece, y al revés, un esplendor de la Iglesia con la creación del Archivo y el Museo Arquidiocesano de Mérida, así como el Diario El Vigilante (Rondón N. 1997)

EL ESTADO ASUMIO REALMENTE LA DIRECCION DE LA EDUCACION EN VENEZUELA

La implantación de los estudios libres en todos los niveles educacionales por el Ministro Felipe Guevara Rojas provocó un inmenso desorden y descontrol, por lo que en la Ley del 23 de junio de 1923 y el Decreto del 20 de agosto de 1923 se reglamentó el otorgamiento de títulos de Bachiller y Doctor mediante exámenes ante Jurados Examinadores y constancia de haber sido asistido por un magisterio competente y registrados los institutos tanto públicos como privados.

Esto se ratificó en la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 30 de mayo de 1924, en la Ley de Exámenes, Certificados y Títulos de junio de 1924 y en la Ley de Instrucción Primaria, Secundaria y Normalista del 4 de junio de 1924. Los exámenes eran públicos y constaban de una prueba escrita, una oral y una práctica cuando la asignatura lo exigiera. Se definió como instrucción pública tanto la que se impartía en instituciones públicas como privadas religiosas y particulares, inscritas en el Ministerio de Instrucción Pública. La educación se dividió en Primaria Elemental y Superior, Normalista y Superior y Especializada.

Este Ministerio restringió para profesores venezolanos el dictado de docencia en materias ligadas a los principios fundamentales de la nación venezolana. De otro lado, se “planteó la imposición de los principios y valores del estado venezolano sobre los predicados por la religión impartida en los colegios regentados por congregaciones religiosas; la enseñanza de la religión se limitó a la solicitud de los padres y a dos horas por semana, dejando de ser el catecismo una asignatura obligatoria”.

No se podían crear institutos para un mismo sexo mientras no se llenara el cupo del primero instalado. No se podía iniciar la educación primaria superior si no hubiera instalado la educación primaria elemental (Carrasquel J. 1998).

Se consolidó la política del ingreso de congregaciones religiosas extranjeras y la creación de nacionales, que desde 1911 se extendió a los cultos no católicos

La Iglesia reclamó estas disposiciones regulatorias y sobre la no obligatoriedad de la enseñanza religiosa católica, a pesar de que Juan Vicente Gómez lo había acordado con el Arzobispo de Caracas y el Nuncio Apostólico. La Iglesia reclamaba la creación de un monopolio estatal de educación al obligar a registrarse e inscribirse a los Colegios para ser reconocidos y sus estudios acreditados, así como la elaboración gubernamental de programas y horarios, el registro de maestros y alumnos, la designación de jurados examinadores y las estadísticas escolares.

Frente a estos reclamos, el Presidente Gómez convocó al Ministro Rubén González para revisar la situación, “pero este declaró que no firmaría un Decreto tal como lo solicitaba la Iglesia por lo que el Presidente le ratificó la confianza por sus firmes convicciones”.

Finalmente, la Iglesia recurrió a la Corte Suprema de Justicia, la que nombró una Junta Arbitradora, que dio la razón al gobierno (Carrasquel J. 1998)

Durante el régimen de Gómez se consolidó el Seminario de Caracas, se restauraron las misiones, se multiplicaron las Diócesis, se fundaron institutos de enseñanza y de acción social. Se fundaron congregaciones religiosas venezolanas e ingresó personal eclesiástico. Al morir Gómez se habían formado grupos de jóvenes que conformaron luego la Unión Nacional de Estudiantes UNE, germen del partido social cristiano COPEI. Llegaron sacerdotes formados en el Pío Latino de Roma que inyectaron entusiasmo. Se consolidaron obras como la de Monseñor Jáuregui en La Grita (Pérez Morales. 1988)

Había 1402 escuelas federales, de las cuales, 172 eran graduadas y 1230 unitarias. Había 254 estatales, 208 municipales y 219 privadas, en parte religiosas. *En 1933, se autorizó la primera Escuela Normalista para occidente del país y para mujeres en el Colegio Inmaculada Concepción de Mérida.*

Los gobiernos posteriores a Juan Vicente Gómez

En el gobierno de Eleazar López Contreras se abrió una etapa hacia el desarrollo de los derechos políticos y sociales, en este caso de educación y salud. Aparecieron controversias, incluidas reyertas en las calles entre partidarios y adversarios de la Iglesia Católica y la educación religiosa. En

esta situación, uno de los Ministros de Educación Nacional del gobierno del general Eleazar López Contreras, Rafael Vegas en 1937, planteó el tema del Estado Docente que no se discutió, aun cuando se decidió que la educación en colegios católicos no podía restringirse a alumnos de esta religión, sobre todo en un momento en el cual había más colegios religiosos que oficiales, porque hubo un periodo de libertad para instalar escuelas religiosas por Juan Vicente Gómez, y que la jerarquía religiosa aprovechó este favorecimiento para aumentar sus números en la educación religiosa católica, aun cuando a la vez, mantenía controversias con el gobierno sobre el divorcio y el comunismo (Maduro. 1988).

La apertura política facilitó el ingreso de personas y literatura comunistas, iniciado al final del régimen de Juan Vicente Gómez y que se acentuó con López Contreras, por lo que se acudió a instrucciones de los Papas Pío XI y Pío XII quienes habían tomado una postura indeclinable contra el comunismo por ser “intrínsecamente perverso ... y un mal absoluto”- Por ello, en 1933 se estableció en Venezuela bajo comando de la jerarquía eclesiástica, la llamada Acción Católica conformada principalmente por egresados del Colegio San Ignacio de Caracas, entre ellos Rafael Caldera y Pedro Lara Peña, quienes diseñaron una fuerte confrontación y propagación de las ideas defendidas por la Iglesia. Se fundó además Acción Universitaria en 1936, que dio origen a la creación de la Unión Nacional de Estudiantes, desprendida de la Federación de Estudiantes de Venezuela para conformar el partido COPEI (Carrasquel J. 1998).

Los sucesos relacionados en Mérida

En Mérida en 1936, se conformó una Asociación General de Estudiantes que se afilió a la Federación de Estudiantes de Venezuela presidida por Jóvito Villalva. En 1936, Luis Beltrán Prieto Figueroa presentó al Congreso Nacional un proyecto de Ley Orgánica de Educación, que fue considerado como muy lesivo a la educación privada y en especial la religiosa. Las discusiones incluyeron a la opinión pública fanáticamente contraria a la educación religiosa y a los jesuitas. La discusión de esta Ley dividió a la FEV y la UNE. Aquella asociada a la laicización de la educación y la expulsión de los jesuitas, lo que precipitó la separación de la UNE, que creó en Mérida una Seccional presidida por Víctor Miller Masini, Jaime Fossi Villasmil y Plinio Arterio, que lucharon en favor de la democracia y contra el comunismo en conexión con Acción Católica y Acción Universitaria. Las diferencias irreconciliables con los adversarios de la educación privada y religiosa se reforzaron por el triunfo de los Frentes Populares de España y Francia, que los estudiantes de UNE criticaron por la persecución religiosa, al igual que al gobierno republicano español contra la Iglesia (Rondón N.1977)

En el gobierno de Isaías Medina Angarita se aumentaron las libertades, aun cuando la Iglesia se enfrentó al gobierno por el divorcio y la excesiva libertad para los socialistas. Llegó a 49% de estudiantes de secundaria en colegios religiosos del total nacional (Maduro, 1988)

Etapas todavía crítica de la educación religiosa

En esta época, 1936 y hasta 1949, hubo acaloradas discusiones y violencia civil entre los nuevos partidos, en especial Acción Democrática y el Partido Comunista que condenaron la presencia de sacerdotes extranjeros, jesuitas en su mayoría, e hicieron objeciones a la educación católica a la que querían separar de la iglesia. Esto llevó a la conformación de la Unión Nacional de Estudiantes convertida luego en el partido COPEI, defensor del catolicismo en Venezuela, apoyados desde 1938, por la revista SIC por los jesuitas y distintos periódicos, entre ellos El Vigilante de Mérida, que sirvieron como voceros de la Iglesia. Persistió la disputa entre partidarios y detractores de la educación católica, pero la Iglesia y la religión se reforzaron con la celebración de un Congreso Femenino Venezolano, un Congreso Catequístico Nacional, la creación de la Asociación Venezolana de Educación Católica- AVEC y la incorporación de sacerdotes al Congreso Nacional, prohibida posteriormente. Entre 1946 y 1949, fue un período muy conflictivo para la educación católica en

especial con el decreto 321 de 1946 y la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Nacional en 1948 que consolidó el Estado Docente, por lo que la Conferencia Episcopal Venezolana emitió tres pastorales y nueve mensajes. Esta disputa terminó en 1949 con el derrocamiento del Presidente Rómulo Gallegos.

NUEVA CONTROVERSIAS CON EL GOBIERNO POR LA EDUCACION CATOLICA

A partir de 1945, reapareció al planteamiento sobre el Estado Docente partiendo del hecho “de que el Estado no puede conceder un título cuyo otorgamiento acarrea responsabilidad social, sin tener el derecho y más aún, el 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”.

En 1946, el gobierno cívico militar presidido por Rómulo Betancourt promulgó la Exposición de Motivos del Decreto 321 sobre Calificaciones, Promociones y Exámenes de Educación Primaria, Secundaria y Normal, en el cual se diferenciaban las notas previas de colegios privados y públicos. Para la conformación de la nota final, la previa aportaría el 60% en los colegios públicos y 20% en los privados. Para los exámenes en los colegios privados se designarían dos Jurados Externos y el profesor de la materia. Para los colegios públicos, serían dos profesores de la materia y un Jurado Externo

Se clasificaron los establecimientos educativos en tipo I cuando menos del 75% del personal docente no tuviera títulos profesionales y tipo II cuando sí los tuviera (Carrasquel J. 1998).

Este Decreto fue “apreciado como el temido asunto relacionado con la guerra a la educación católica y religiosa”

La situación en Mérida frente a este Decreto

Este Decreto fue considerado por los colegios privados y por la Iglesia como un ataque para su debilitamiento y desaparición, lo que indujo misas y rogativas, manifestaciones callejeras, avisos de protesta, movilizaciones, resistencia a presentar exámenes y otros. En junio de 1946, grupos de alumnas del tercer y cuarto años de Normal de Colegio Inmaculada Concepción y estudiantes del Colegio San José de los jesuitas realizaron una marcha desde la Plaza de Belén hasta la Plaza Bolívar lanzando gritos y con una pancarta con la leyenda: VIVA VENEZUELA CATOLICA.

El Arzobispo Monseñor Acacio Chacón “bendijo a los manifestantes desde un balcón de la Residencia Episcopal, mientras que del otro lado, el Gobernador del Estado, Dr. Antonio Parra León los observó con una sonrisa sarcástica”. El Dr Luis Beltrán Prieto Figueroa prometió hacer gestiones al respecto. El gobierno no aplicó el decreto y lo remitió a la Asamblea Nacional para su discusión cuando analizara la futura Ley de Educación Nacional. El Ministro de Educación Dr. Humberto García Arocha renunció, lo que alivió la tensión.

En las protestas en Mérida participaron personajes importantes como Tulio Febres Cordero y Pablo Celis Briceño. La Iglesia, como un mecanismo de defensa, y a proposición del jesuita Carlos Guillermo Plaza, creó la Asociación Venezolana de Educación Católica – AVEC (Rondón M. 2011)

EL ESTATUTO DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES.

En 1946, también se promulgó el Estatuto de las Universidades Nacionales por el cual se concedió una autonomía parcial a las dos universidades, Central de Venezuela y Los Andes llamadas así desde el gobierno de Guzmán Blanco, ya que el gobierno nacional se reservó la designación de las autoridades rectorales. En este año, se creó la Universidad del Zulia.

En el gobierno del profesor Rómulo Gallegos

En el gobierno de Rómulo Gallegos hubo discusiones acaloradas contra la educación religiosa y la participación de sacerdotes en la educación. La secundaria católica bajó de 5000 a 4000 estudiantes, de 49% a 22% por el crecimiento de la educación secundaria pública. Ingresó solo una congregación femenina (Maduro. 1988). Este gobierno fue derrocado en 1949, con lo que cesó la dura controversia ente la educación pública y la religiosa privada.

El gobierno del General Marcos Pérez Jiménez

En el gobierno de Marcos Pérez Jiménez de nuevo la Iglesia Católica sintió una seguridad como en 1920. Ingresaron quince congregaciones religiosas masculinas y veintiséis femeninas. Los sacerdotes aumentaron de 672 en 1947 a 1117 en 1958. Duplicó la educación primaria religiosa y aumentó considerablemente la educación secundaria. Se obligó la enseñanza de la religión católica en los colegios públicos, salvo que los padres no lo solicitaran. Se construyeron grandes edificaciones para fines escolares religiosos (Maduro. 1988). Se crearon dos universidades privadas, entre ellas la Universidad Católica Andrés Bello.

En Mérida, se construyeron cinco Colegios religiosos. Uno en Tovar.

LA SITUACIÓN ACTUAL EN MÉRIDA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Institutos religiosos en Mérida

La Misión Nacional y la visita del Papa Juan Pablo II, determinaron la importancia de la cristiandad venezolana y la necesidad de reforzar el servicio humano y cristiano de la Iglesia bajo la forma de la educación y evangelización, lo que se esperaba lograr en los institutos de educación religiosa, treinta y tres (33) que atienden a veintemil ciento setenta y tres (20173) alumnos, gratuita o semi gratuita en el Estado Mérida, de los cuales, veinticuatro (26) están en el Municipio Libertador y nueve (9) en otros municipios del Estado.

En 1915, las Hermanas Franciscanas crearon el Colegio Corazón de Jesús. En 1918, las Hermanas Dominicas fundaron el Colegio San José de la Sierra. En 1927, llegaron las Hijas de María Auxiliadora para establecer el Colegio Inmaculada Concepción. En 1928, fueron los Jesuitas para el Colegio San José. En 1938, las Dominicas de la Presentación crearon un Colegio en Tovar. En 1949, los Hijos de Don Bosco fundaron el Colegio San Luis. En 1950, las Hijas de María Auxiliadora establecieron el Colegio María Mazarello. En 1951, las Dominicas pusieron en funcionamiento el Colegio Nuestra Señora de Fátima. En 1955, se iniciaron las actividades del Colegio Nuestra Señora del Rosario con las Siervas de Jesús. En 1957, las Hermanas fundaron el Colegio Cardenal Quintero en Mucuchíes. En 1957, las Hermanas de la Presentación de la Virgen establecieron el Colegio Nuestra Señora del Carmen en Santa Cruz. En 1961, la Parroquia de La Azulita creó el Colegio Monseñor Chacón. En 1960, en Zea, Colegio Rita Mora de Barrios En 1965, los Hermanos de La Salle pusieron en funcionamiento el Colegio La Salle. Las Hermanas Franciscanas en 1965, iniciaron actividades en el Colegio

Sagrada Familia. Los Padres Capuchinos pusieron en funcionamiento en 1966, el Colegio Seráfico y en 1971, el Jardín Franciscano. Las Hermanas Esclavas de Cristo Rey empezaron a regentar el Colegio Timoteo Aguirre de Fe y Alegría en El Valle. Las Hijas de La Natividad de María en 1967 iniciaron el funcionamiento del Colegio San Pío X en Ejido. En 1970, las Hermanas de la Presentación crearon el Colegio La Presentación en Mérida. Las Hermanas Adoratrices en 1973, fundaron el Colegio Micaeliano. Los Padres Jesuitas y las Hermanas Esclavas del Divino Corazón iniciaron actividades en 1974 en el Colegio Internado San Javier de El Valle. Las Hermanitas de los Pobres en 1984, establecieron el Colegio Madre Emilia. Las Hijas de Jesús en 1985, crearon el Colegio Fe y Alegría de Tovar. Las Hermanas Dominicanas de Granada crearon el 1989, el Pre escolar Teresa Titos. Los Cooperadores Salesianos en 1989, establecieron la Unidad Educativa Don Bosco. La Arquidiócesis de Mérida en 1992, fundó el Colegio Madre Laura. Los Hermanos de La Salle establecieron la Unidad Educativa Hermano Luis en 1994. En 1995 inició actividades el Colegio Bossett. En 1996, Fe y Alegría inició el funcionamiento. luego la Escuela Hermana Felisa Elustondo en Tovar. En 1996, Fe y Alegría inició actividades en la Unidad Educativa San Francisco de Asís en Ejido. Las Hermanas de la Inmaculada en 2002, establecieron el Taller de Creatividad Padre Domenico (Porrás C. 2014).

COLEGIOS DESTACADOS DE LA EDUCACION CATOLICA EN LA CIUDAD

Seminario Arquidiocesano de Mérida

Carisma. Su objeto principal ha sido dedicarse a la formación de eclesiásticos para promover la vida cristiana fuera de las enseñanzas protestantes y ateas, y prevenir los abusos de la Iglesia. Estimular y llevar a cabo por la predicación la cristianización mediante la administración de los sacramentos, empezando por el bautismo. Su formación incluye competencias para la administración de la compleja estructura de la Iglesia Católica. Sus egresados tienen la equivalencia a una licenciatura.

El Seminario

La vida del Seminario Arquidiocesano San Buenaventura de Mérida transcurrió en paralelo con la vida política del país desde al siglo XVIII. Ha sufrido embates de las situaciones políticas, esplendor, traslados de sede, clausura. Fue trasladado junto con la Catedral y el Consejo Episcopal a Maracaibo por la curia española en protesta por la independencia merideña, y devuelto al lograrse la liberación de Venezuela. Padeció las inclemencias del terremoto de 1812 y las guerras posteriores.

Estuvo ligado a la Universidad hasta 1832, cuando José Antonio Páez reconoció oficialmente a la Universidad de Mérida separada del Seminario,

Fue clausurado por Antonio Guzmán Blanco. En 1898, el Seminario de Mérida se trasladó a Curazao por Monseñor Antonio Ramón Silva por el ambiente anticlerical. En 1909, luego de reinstalado el Seminario en Mérida, por acuerdo entre el Rector Ramón Parra Picón y Monseñor Antonio Ramón Silva se reabrió un curso teológico al que concurrían los seminaristas, y hasta 1919 cuando se borró definitivamente la convergencia de los estudios de la Universidad de Los Andes con los estudios de la Casa de Educación de Monseñor Ramos de Lora, existentes desde 1785

En 1910, los Padres Dominicanos Holandeses se responsabilizaron del Seminario Diocesano. Actualmente lo dirigen los Padres Eudistas.

El Colegio San José de la Sierra

Carisma. La Orden Dominica es una Orden de predicación y apostolado. Su trabajo está dedicado a la salvación de las almas conforme al espíritu apostólico de la Congregación, enseñando, asistiendo a enfermos en hospitales, amparando a los enfermos y ancianos. Han desarrollado una

obra universal como universal es la Iglesia Católica, y toda la Orden con el mismo espíritu e ideas de Santo Domingo. Se han dedicado a la educación principalmente de niñas pobres, aun cuando se le han hecho exigencias para niñas de mayores recursos económicos.

El Colegio

En 1900 para sustituir a las Hermanas de Santa Ana que habían llegado a Mérida para atender el Asilo San Juan de Dios, y retornaban a España, se erigió la Congregación Diocesana de las Hermanas de la Caridad de Santa Rosa de Lima, originalmente para atender el Hospicio, pero se les requirió ocupar la dirección de un Colegio desde 1918, para la atención de niñas pobres, en terrenos u casa donados por la señora Josefa Salas de Salas en Milla, y que se amuebló y dotó por colaboraciones de damas de la ciudad. Fundado por la Madre Julia para niñas de escasos recursos. Se construyó también una Iglesia. Desde 1918 hasta 1953 estuvo bajo la dirección de las Hermanas Dominicanas a cuya congregación se habían afiliado las de Santa Rosa de Lima.

El Colegio Nuestra Señora de Fátima

Carisma. Lo dirige una congregación dominica. El alumno forma parte de una legión de juventud, que en los distintos contextos, y por el prolongado esfuerzo de muchos años de estudio han dejado cada año una nota de triunfo y satisfacción, siguiendo el ideal “de hacer patria, hacer de Venezuela una patria grande para gloria de Dios”.

El Colegio

Se fundó como un requerimiento a la Congregación Dominica de establecer un colegio para niñas de clase media. Tiene más de 66 años de servicio a la educación y a la formación integral, que abarca una estructuración humana y cristiana.

Inició actividades el 15 de septiembre de 1957 con estudios de pre escolar a 4º grado en una casa alquilada dentro de la ciudad. Luego funcionaron en la Casa Hogar Delia Dávila Gabaldón, y se abrió el bachillerato hasta completar el Ciclo Básico.

En 1960, abrió primer año de Humanidades, que debió cerrarse por falta de recursos. El 15 de septiembre de 1990, se emprendió la construcción de la actual sede en la Avenida Urdaneta, que cuenta con una capilla y un auditorio para 400 puestos.

Desde 1974, se instaló el Ciclo Diversificado, mención Ciencias

El Colegio Jesuita San José

Carisma. Fue un instituto educativo para un sector que carecía de espacios para su formación en el país por ser estudiantes hijos de padres del sector industrial comercial incipiente y emergente. La razón de la presencia de los jesuitas fue ayudar al rescate de la influencia de la Iglesia disminuida por el anticlericalismo guzmancista. Se requería la renovación y la formación de nuevas generaciones dentro de los principios del catolicismo, reforzando su misión apostólica para el alto nivel, calificada y complementada con una formación social, espiritual y física deportiva. Particularmente este proyecto iba dirigido a la formación de una élite que dirigiera la política y la economía regional.

El Colegio

Se instaló en 1928, el Colegio Jesuita San José a instancias del Arzobispo Acacio Chacón, regentado por los Jesuitas para jóvenes de clases acomodadas, en edificio y estadios en el centro de la ciudad donde ofrecían estudios de primaria y secundaria reconocidos por su alta calidad, en internado

y externado de estudiantes venidos de Mérida, la región andina y del centro del país por la fama alcanzada. Cerró sus actividades en Mérida en 1962

El Colegio Inmaculada Concepción

Carisma. Las Hijas de María Auxiliadora vinieron a Mérida por petición del Arzobispo Acacio Chacón con la finalidad de educar a las niñas que “serán las matronas de los días venideros y directoras de la clase social, en cuyas manos han de ponerse más tarde los cuidados de la niñez y la suerte de los hogares, por esto requieren una educación muy delicada y a eso viene a responder la fundación del Colegio de Niñas de esta ciudad puesto bajo la experta dirección de las Hijas de María Auxiliadora”.

Como parte de su carisma relacionado con el apoyo y solidaridad a las niñas sin recursos, la Congregación, siguiendo una conducta mundial, fundaron para niñas pobres el Colegio Gratuito Madre María Mazarello. Para atender a niños no escolarizados, su Oratorio Festivo.

El Colegio. En 1928, inició sus actividades el Colegio Inmaculada Concepción dirigido por las Hijas de María Auxiliadora para niñas de clase media, en externado e internado, con educación primaria elemental y superior. Se creó la Escuela Normalista, primera de occidente del país en 1933.

La sede fundacional fue y es en el centro de la ciudad en casas que pertenecían a la Capellanía de la Iglesia de El Espejo, y que fueron adquiridas al Arzobispado para la construcción de un magnífico edificio. Actualmente es una Unidad Educativa.

El Oratorio Festivo

El 1 de enero de 1928, y en especial desde 1933, se abrió el Oratorio Festivo con cerca de 400 niños y niñas. Funcionaba regularmente los domingos y fiestas ocasionales, de 1 a 5 p.m. Después de una amena recreación, las niñas y niños tenían clase de catecismo, corte y costura. Asistían y se servía una sabrosa merienda y volvían a sus hogares contentos y contentas de haber disfrutado de unas horas de expansión y alegría.

También se ofrecía a las mismas niñas del Oratorio y de otras jóvenes pobres de la ciudad que no podían asistir a las Escuelas por la edad o la ocupación, clases de corte, costura, lectura y escritura el día viernes de 8 a 1a.m.

El Colegio Madre María Mazarello

Desde 1952, en lugar del Asilo, centro educacional inicial, empezó a funcionar la llamada Escuela para Niñas Pobres que empezó sus actividades en una sede alquilada más arriba del Colegio Inmaculada Concepción- Fue una preocupación obtener recursos para construir una sede propia. Desde 1954, se recabaron fondos para la construcción de la sede de la que se llamaría Escuela Gratuita Madre Mazzarello, ubicada en Campo de Oro junto con la residencia de las Hijas de María Auxiliadora. Actualmente es una Unidad Educativa.

El Colegio la Sagrada Familia

Carisma. El Colegio, ahora Sagrada Familia recorrió los pasos y peripecias de la educación católica en Venezuela, en especial para grupos más requeridos de una buena educación y que no pueden acceder a otros institutos, conservando en todo momento la guía de las Reglas de San Francisco de Asís, pobreza y abnegación.



El Colegio es hoy un bastión de la educación al servicio de la sociedad merideña, en especial para grupos más requeridos de una buena educación y que no pueden acceder a otros institutos.

El Colegio

En 1915, las Hermanas Franciscanas establecieron en Mérida una Casa de la Misericordia para atender a niñas abandonadas y en condiciones extremas de riesgos, la que se transformó luego por cambios estratégicos y conceptuales del Ministerio de Educación, en el Colegio La Sagrada Familia, al que se agregó un Jardín de Infancia con 44 niños. Luego se cerró por razones de falta de espacio físico y recursos económicos, para ser reabierto en 1924, reestructurado.

El Colegio Nuestra Señora de Belén o Seráfico

Carisma. El correspondiente a la Congregación de San Francisco de Asís.

El Colegio

Este Colegio es otra de las Obras de la Orden Capuchina Franciscana, anexa a la Iglesia de Belén, de la que ejercen también responsabilidades parroquiales. En 1965, por iniciativa de la Congregación Franciscana Capuchina, se inició una Escuela Primaria con primero y segundo grados y 35 alumnos. En 1996, se instaló la Educación Primaria completa. Desde 1967, se encargó de la Dirección el padre Francisco Robles.

En 1969, se instaló el nivel preescolar. Luego, el Colegio se entregó en comodato a la Arquidiócesis de Mérida. Se abrió la tercera etapa de la educación básica. En el 2006-2007, se abrieron cuatro secciones de 7° grado, y tenía 1573 alumnos. Desde el 2004, se desarrolla la educación media general mención Ciencias.

Desde 1971, la Orden Capuchina Franciscana inició las actividades educativas en la comunidad de El Arenal con la puesta en servicio del Colegio Jardín Franciscano para pre escolar y los tres primeros grados de la Educación Básica

El Colegio Salesiano San Luis

Carisma. En las actividades de la Congregación Salesiana, se hace hincapié en la educación y crecimiento de la persona, formación de honestos ciudadanos y buenos cristianos como un aporte a la sociedad, analizar con claridad los problemas y buscar soluciones múltiples en instituciones del entorno social. Son obras para los muchachos que las necesitan. Los salesianos deben vivir del esfuerzo y el trabajo. La educación debe tener los mejores medios posibles, que no significa lujos ni cosas superfluas. En la educación salesiana es muy importante “el patio” porque es en él donde el muchacho se lanza y se expresa cómo es la vida (Protagonistas de 100 años de vida salesiana. 1995)

El Colegio

En 1949, por iniciativa del Gobernador Dr. Ramon Barrios Mora, el Arzobispo Acacio Chacón y los jesuitas, se planificó originalmente una Escuela Agrícola Salesiana en las afueras de la ciudad para entrenar a jóvenes pobres de la Otra Banda y lugares cercanos.

El Grupo Fundacional lo presidió el sacerdote salesiano Tomás Foronda, y la ubicaron en la Hacienda La Esperanza, cedida por la señora Josefa Salas de Salas a precio subsidiado y cómodos pagos, con la condición de su uso agrícola. Se asignó como epónimo San Luis, según una versión por solicitud de la propietaria por recuerdo de un hijo fallecido, otros por sugerencia de los jesuitas en relación con San Luis de Gonzaga. La Escuela Agrícola no prosperó, y se convirtió en una escuela

primaria, hasta que se hicieron nuevas construcciones y se convirtió en una Unidad Educativa con ceca de 1000 estudiantes.

Colegios vecinos relacionados con los salesianos.

En los alrededores del Colegio San Luis, funciona un Preescolar bajo responsabilidad de la Asociación de Damas Salesianas, y una Escuela de Artes y Oficios bajo responsabilidad de la Fundación Don Bosco.

El Colegio Fe y Alegría

Carisma. El jesuita Jesús María Velaz vino a Mérida como Rector del Colegio San José. Convirtió a San Javier del Valle con su cultivo de fresnos, un sitio para la instalación de una especie de universidad laboral para jóvenes indígenas, campesinos y del barrio. Su obra se ha extendido por varios países de América Latina y África.

Previamente, después de arduas y difíciles negociaciones por la persistencia de un ambiente anticlerical y porque las congregaciones deseaban venir a hacer tereas misioneras y no docentes, y con la intervención de intermediadores seculares y religiosos entre el gobierno nacional y las sedes centrales de las órdenes religiosas sobre todo de España e Italia, se inició el proceso de llegada de sacerdotes y monjas para el cumplimiento de tareas sociales de salud y educación. Decenas de años después de iniciado este proceso, llegó el padre José María Velaz para derrumbar parte del muro de dificultades y para servir a los pobres.

El Colegio

No obstante, en ambiente poco amigable por la idea del Estado Docente desde 1947, el padre José María Velaz ideó y practicó su apostolado basado en la fe y la confianza, que llegó a diez y nueve países desde sus raíces iniciales en el 23 de enero de Caracas, en casa de Abraham Reyes y en Barrio Unión de Petare. Su proyecto fue y ha sido disponer de casas para todos los niños, ampliado con un programa radiofónico para adultos. En Venezuela, 170.000 alumnos y 17.000 maestros forman cimiento y estructura de esta trascendente obra, contribuidora al pago de la una deuda social vieja. En San Javier del Valle, desde 1976. hay un magnífico ejemplo de esta tarea educacional, con talleres para entrenamiento en artesanías de barro y madera, su producción cooperativa y su comercialización que han garantizado la autosuficiencia.

El Colegio Monseñor Silva

Carama. Es un colegio de la Arquidiócesis de Mérida para formar jóvenes con sentido cristiano de la vida, que participen y contribuyan con la alegría de vivir, además de cultivar su inteligencia para servir a la comunidad con un liderazgo cimentado y reconocido. Quien egrese del Colegio tiene el compromiso de servir al prójimo y poner sus cocimientos en favor de las necesidades, y buscar soluciones a los problemas de la gente

El Colegio

Este instituto fue estimulado por el Presbítero José Ignacio Olivares, dedicado para niños abandonados y trabajadores, en especial limpiabotas, y que se quiso extender a Trujillo Y Zulia. Está adscrito a la Arquidiócesis de Mérida.

Desde 1939, se diseñó el Colegio Monseñor Silva para formar jóvenes en los principios fundamentales del cristianismo, y al mismo tiempo, brindarles oportunidades de estudiar formalmente, y prepararse para el futuro.



El Colegio funcionó en varias casas prestadas hasta 1995 cuando estuvo a punto de cerrarse. Un grupo de ciudadanos comprometidos con la Iglesia prestó un moderno edificio para funcionar en el sector El Llanito de la Avenida Las Américas. Se exigió la creación de una fundación llamada San José para el manejo de esta edificación. Ahora dispone de instalaciones deportivas, laboratorios, bibliotecas y centros de computación para alumnos del Ciclo Básico y el Ciclo Diversificado.

El Colegio La Salle

Carisma. Similar al de la Congregación jesuita

El Colegio

Por solicitud del Arzobispo de Mérida, Monseñor Acacio Chacón Guerra, y por la necesidad de disponer de un colegio religioso del nivel equivalente al del Colegio San José de los jesuitas cerrado en 1962, vinieron los Hermanos de La Salle, quienes se instalaron inicialmente en una casa de la Avenida 3 de Mérida.

El 8 de setiembre de 1965, iniciaron actividades de 5° y 6o grados de educación primaria y primer año de bachillerato. Luego compraron un terreno en el Pie del Llano y construyeron su propio edificio que empezó a funcionar entre 1969 a 1972. Posteriormente se construyó la Residencia para los Hermanos.

En 1975, abrieron actividades escolares de pre escolar y educación primaria. Actualmente es un centro educativo que ofrece Preescolar, Educación Primaria y Educación Media General.

Participaron de una manera importante para establecer estas actividades educativas, los Hermanos David Horacio, Esteban Florencio, Jesús Eladio, y posteriormente Orlando Patiño y Luciano.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN QUE LA IGLESIA CATOLICA DISPONE PARA LA EDUCACION

La Iglesia Católica en Mérida dispone de medios de comunicación que inciden en la educación religiosa. El Diario El Vigilante desde 1924, la Televisora Andina de Mérida desde 1982, Radio Occidente en Tovar, dedicada a la promoción de los valores populares según la experiencia colombiana de Radio Sutatenza. Radio FM Exitos 1009 en Mérida desde 1992; Radio Libertad 90.5 en Canaguá desde 1996; Radio Paraiso 100.7 FM desde 1997; Radio Santo Cristo Estéreo 96.1 en Aricagua desde 2008.

Otros medios de educación religiosa

El Archivo y el Museo Arquidiocesano abiertos últimamente para llevar a cabo proyectos de investigación para el rescate, conservación y difusión de muchos valores que encierran las tradiciones.

Igualmente, Casas de Encuentros donde se concentran personas para hacer ejercicios espirituales, encuentros, retiros y convivencias, en San Javier de El Valle (Porras C. 2014)

APORTE DE LA EDUCACION RELIGIOSA FUERA DE LAS AULAS

La Iglesia Católica y su educación han hecho aportes importantes para la vida nacional en diferentes campos fuera de las aulas. Ha creado para la investigación científica el Centro de Ciencias Naturales La Salle y la Fundación La Salle de reputación internacional. Ha creado un Centro de

Reflexión y Planificación Educativa sobre currículum, evaluación y planificación que se ha convertido en un ente de referencia para la renovación educativa y pedagógica. Han planteado tesis económicas relacionadas con la economía y la justa distribución en resguardo del poder adquisitivo de la moneda y la disciplina fiscal. Una economía con orientación justa y humana. Han trabajado en la defensa de los derechos humanos y contra los abusos del estado. Han conformado Asociaciones Juveniles como órganos para la discusión política, social y cultural. Han creado centros novedosos de educación práctica con una misión de calidad basada en la mística y la capacitación permanente de los educadores. Han editado revistas y estructurados centros para orientación sobre Venezuela y la Iglesia Católica. Han estructurado organizaciones para la protección y desarrollo de la educación católica. Han hecho estudios sobre la historia del territorio nacional, en especial la Guayana inglesa que han sido tomados como referencia para solicitar los derechos venezolanos en los 1960. Han participado en las misiones indígenas preservando las costumbres, la vida y los recursos naturales explotados irracionalmente por congregaciones y grupos extranjeros.

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*

ς

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rondón Morales, Roberto. La salud en Venezuela y sus tiempos. Ediciones del Rectorado de la ULA y Fundación Universidad Metropolitana. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2007
- Cárdenas Colmener, Antonio Luis. El concepto de Universidad. Origen y Evolución. Ediciones del Rectorado. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2004
- Uslar Pietri, Arturo. ¿Qué es la historia ?. Apreciación del Proceso Político Venezolano. Fundación Universidad Metropolitana. Fondo Editorial Inter Fundaciones. Colección Seminarios. Arte Gráfica. Caracas. 1988
- Verger, Jacques. La Alta Edad Media. Nacimiento y Primera Expansión del Occidente Cristiano. Siglos V a XII. Nueva Historia del Mundo. EDAF. Madrid. 1976
- Fr. Rengel, Faustino O.P. Los dominicos en Mérida de Venezuela. Mimeografía. Mérida. 1967
- Uzcátegui Pacheco, Ramón y Bravo Jáuregui, Luis. Cronología. Historia de la Educación en Venezuela. Memoria Educativa Venezolana. Ediciones Memoria Educativa Venezolana. Caracas. 2021
- Rondón Nucete, Jesús. Itinerario de la cultura. Homenaje de Bailadores y la Universidad de Los Andes de Mérida a los 450 años de su fundación. Serie Documentos. Editorial Venezolana. Mérida. 2007.
- Chalbaud Zerpa, Carlos. Compendio de Historia de la Universidad de Los Andes de Mérida de Venezuela. Ediciones del Vice Rectorado Académico ULA. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2000
- Salas M, Marcos Vinicio. Gobernabilidad de Mérida. Tenientes de Justicia, Presidentes y Gobernadores (1558-2000). Ediciones del Rectorado ULA. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2008
- Sivéry, Gerard. La Baja Edad Media. Espejismos mediterráneos o realidades atlánticas. Siglos XIII a XV. Nueva Historia del Mundo. EDAF. Madrid. 1986
- Picón Febres, Gonzalo. Nacimiento de la Venezuela intelectual. Obras Completas. Tomo 1. Ediciones del Consejo Universitario ULA. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1968

- Ramírez Méndez, Luis. De la piedad a la riqueza. El Convento de Santa Clara de Mérida 1651-1874. Colección Fuentes de Historia Eclesiástica de Venezuela. Archivo Arquidiocesano de Mérida. Talleres Gráficos Universitarios Mérida. 2005.
- Fernández Heres, Rafael. Educación y Cultura. En Grases Pedro (Coordinador). Los tres primeros siglos de Venezuela 1498-1810. Grijalbo. Caracas. 1991
- Carrera Damas, Germán. Una nación llamada Venezuela. Proceso socio histórico venezolano (1810-1974). Ediciones de la Dirección de Cultura de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. 1984
- Grases, Pedro. Obras 3. Pre independencia y Emancipación (Protagonistas y Testimonios) Editorial Six Barral. Barcelona - Caracas. 1981
- Márquez Rodríguez, Alexis. Doctrina y proceso de la educación venezolana. Caracas. 1964
- Chalraud Cardona, Eloi. Historia de la Universidad de Los Andes. Tomo IV. Desde la reconstitución de la República hasta las actividades del Tribunal Académico. Ediciones del Rectorado. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1978
- Díaz Sánchez, Ramón. El tema bolivariano. En Venezuela Independiente. Evolución política y social 1810-1960. Fundación Eugenio Mendoza. Editorial Cromotip. Caracas. 1975
- Rojas, Armando. Ideas educativas de Simón Bolívar. Séptima Edición. Ediciones del Bicentenario del Natalicio del Libertador. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1983
- Pérez Morales, Ovidio. La Iglesia y la modernización. Apreciación del Proceso Político Venezolano. Fundación Universidad Metropolitana. Fondo Editorial Inter Fundaciones. Colección Seminarios. Arte Gráfica. Caracas. 1988
- Pinedo Brigé, Lucía. El Estado, la conquista de la salud y la educación. Apreciación del Proceso Político Venezolano. Fundación Universidad Metropolitana, Fondo Editorial Inter Fundaciones. Colección Seminarios. Arte Gráfica. Caracas. 1988
- González Sierralta, Hancer. Mérida después de la guerra. Consideraciones sobre la gestión de gobierno del Cabildo Republicano 1823-1826. Cuadernos del Centenario de la Independencia. Imprenta del Estado Mérida. 2011
- Díaz Sánchez, Ramon. La Autocracia ilustrada. En Venezuela independiente. Evolución política y social. 1810-1960. Fundación Eugenio Mendoza. Editorial Cromotip, Caracas. 1975
- Fernández Heres, Rafael. La educación venezolana bajo el signo del positivismo. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. 57. Fuentes para la Historia Republicana de Venezuela. Italgráfica. Caracas, 1994
- Giacopini Zárraga, José A. La integración política del país 1936 – 1957. Fundación de la Universidad Metropolitana. Fondo Editorial Inter Fundaciones. Colección Seminarios. Arte Gráfica. Caracas. 1988
- Velásquez, Ramón J. La caída del liberalismo amarillo. Tiempo y drama de José Antonio Paredes. Caracas s.e. 1973
- Maduro, Otto. La Iglesia y la Modernización. Apreciación del Proceso Político Venezolano. Fundación Universidad Metropolitana. Fondo Editorial Inter Fundaciones. Colección Seminarios. Arte Gráfica. Caracas. 1988
- Rondón Morales, Roberto. Obras Salesianas de Mérida. Ediciones de la Academia de Mérida. Colección Autores Académicos. Gráficas El Portatítulo. Mérida. 2011
- Mijares, Augusto. Nuestro siglo XX. En Venezuela independiente. Evolución política y social. 1810.1960. Fundación Eugenio Mendoza. Talleres Cromotip. Caracas. 1975
- Rondón Nucete, Jesús. Acontecer de Mérida. 1936 – 1958. Editorial Arte. Caracas. 1977
- Carrasquel Jerez, Carmen. El Colegio San José. Los jesuitas en Mérida (1927 – 1962). Editorial Texto. Caracas. 1998
- Porras Cardozo, Baltazar E. Aportes de la Iglesia al desarrollo patrimonial de Mérida. En La Academia de Mérida en los 456 años de la ciudad. Años. Editor Académico Dr. Roberto Rondón Morales. Ediciones de la Academia de Mérida. Vice Rectorado Administrativo ULA. Gráficas Portatítulo. Mérida. 2014.
- Entrevistas. Protagonistas de 100 años de historia salesiana en Venezuela, Editorial ISSFE. Los Teques. 1995

Creados a imagen de Dios. Referente de la dignidad humana

Created in the image of God: Referent of human dignit

Pbro. Julio César León Valero

kilapayu@gmail.com telf. 04147267720

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

Teléfono: + 58 414 7267720

Seminario Arquidiocesano San Buenaventura de Mérida

Mérida edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 15/06/2024

Arbitraje/Sent to peers: 17/06/2023

Aprobación/Approved: 02/07/2024

Publicado/Published: 31/12/ /2024

RESUMEN

El tema de la dignidad humana se encuentra en el centro de la reflexión contemporánea, tanto por su incidencia en el ámbito socio-político, como por los abusos y atropellos que se cometen contra la misma, en nombre de una autodenominada cultura progresista que, irónicamente, defiende supuestos derechos que contrarían en la práctica la inalienable dignidad del hombre. Ante ello, es importante redescubrir el concepto verdadero de 'dignidad', fundamentada en los grandes filósofos de la historia, así como en los pasajes de la Sagrada Escritura que manifiestan la imagen y semejanza de Dios en el hombre y la mujer, constituyéndolos en seres ciertamente materiales, pero abiertos a una trascendencia ulterior por medio de su capacidad para conocer y amar a Dios. En este contexto, se publicó la Declaración *Dignitas Infinita*, con la intención de recuperar una visión cristiana de la dignidad humana, llamando la atención contra los atropellos que, en la actualidad, se evidencian contra la misma, augurando una defensa acérrima que tome en cuenta la verdad sobre la infinita dignidad del hombre y la mujer, creados a imagen de Dios.

Palabras claves: Dignidad, imagen, Dios, derechos humanos, hombre, mujer.

ABSTRAT

The theme of human dignity is at the center of contemporary reflection, both because of its incidence in the socio-political sphere and because of the abuses and outrages committed against it in the name of a self-styled progressive culture that, ironically, defends supposed rights that in practice contradict the inalienable dignity of man. In the face of this, it is important to rediscover the true concept of 'dignity', based on the great philosophers of history, as well as on the passages of Sacred Scripture that manifest the image and likeness of God in man and woman, constituting them as beings who are certainly material, but open to a further transcendence through their capacity to know and love God. In this context, the Declaration *Dignitas Infinita* was published with the intention of recovering a Christian vision of human dignity, calling attention to the outrages that are currently being committed against it, and advocating a staunch defense that takes into account the truth about the infinite dignity of man and woman, created in the image of God.

Key words: Dignity, image, God, Human rights, man, woman.

INTRODUCCIÓN

El tema de la dignidad humana ha sido muy debatido en los últimos años y, quizás, vilipendiado y manipulado en boca de muchos políticos, así como filántropos y ONG que lo usan como bandera para perseguir fines propios sin pensar en el verdadero sentido que implica la dignidad humana. Hoy hablamos y nos encontramos ante una cultura mal enunciada, identificada como progresista, la cual, presenta una supuesta cultura de inclusión de unas minorías, que sólo pretende oponerse a los principios fundamentales del ser humano y, de esta forma, busca socavar las bases primordiales sobre la cual se encuentra cimentada la humanidad, creando dudas e incertidumbres para el futuro próximo.

A IMAGEN DE DIOS NOS CREÓ

Por ello, quisiera iniciar la reflexión sobre el documento *Dignitas Infinita*, con una cita bíblica tomada del libro del Génesis, el primer libro de la Torah hebrea (Gn 1,26-27). En tan solo dos versos de una tradición sobre el relato de la creación, de la época de la reconstrucción del templo de Salomón, en tiempos del Rey Ciro, donde se nos muestra la narración de la creación del ser humano:

Y dijo Dios: hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza; y ejerza dominio sobre los peces del mar, sobre las aves del cielo, sobre los ganados, sobre la tierra, y sobre todo reptil que se arrastra sobre la tierra. Creó, pues, Dios al hombre a imagen suya, a imagen de Dios lo creó; varón y hembra los creó. (Gn 1,26-27).

La primera pregunta que surge ante tal relato es la siguiente: ¿cómo fue creado el hombre? Esta respuesta nos la precisa el capítulo 2 donde se nos recuerda que el hombre fue creado para que: “Ejerza dominio”, sobre toda la obra creadora. Dios le dio dominio sobre la tierra, y no creo que ello signifique que Dios le hizo una especie de jardinero ilustre del jardín del Edén. A Adán le fue dada una gran autoridad. Un poco más adelante el texto nos indicará que él iba a tener que hacer ciertas cosas en relación con la creación que Dios le había entregado.

Aquí tenemos sencillamente el simple hecho de la creación del hombre. Lo primero que debemos percatarnos es que, en este texto del relato de la creación del hombre, es la tercera vez que encontramos la palabra hebrea **בָּרָא** (*bara*), que significa: crear a partir de la nada. Por tanto, tomamos nota que el hombre es creado de la nada: es algo nuevo. Es la segunda palabra que había aparecido en el primer versículo del Génesis, en aquella expresión: **בְּרֵאשִׁית בָּרָא אֱלֹהִים אֶת הַשָּׁמַיִם וְאֶת הָאָרֶץ** “en principio creó Dios los cielos y la tierra”.

El creó el universo físico. Luego, El creó la vida: dice aquí, “y creó Dios los grandes monstruos marinos, y todo ser viviente que se mueve. . .” como leemos en este capítulo 1,21. Y ahora, en este pasaje Bíblico, vemos por tercera vez, es empleado por parte del autor sagrado el verbo crear, “Dios creó al hombre”. De igual forma, en el siguiente versículo 27 continúa el texto diciendo: “creó, pues, Dios al hombre a imagen suya”. No se especifica mayor cosa sobre los detalles de la creación, tan solo el siguiente capítulo en el segundo relato sobre la creación, quizás el relato más antiguo, hay más elementos que especifican cómo fue el hecho creador de Dios. No obstante, en la frase “En el principio creó Dios los cielos y la tierra” se contiene toda la información que Él nos ha dejado, ya que este relato fue escrito para el ser humano. Dios quiere que él conozca cual fue su origen. Es como si Dios estuviese diciendo: “Me agradecería mucho que prestases atención a tu propia creación y que no especules sobre la creación del universo.” Este versículo que acabamos de leer nos dice algo extraordinario.

Consideremos la frase “Creó, pues, Dios al hombre a imagen suya”. Es importante identificar en esta oportunidad la posibilidad de considerar en esta palabra, una de las grandes declaraciones de Dios a la humanidad. No podría concebir nada tan maravilloso como este hecho. ¿Qué significa? Bueno, es importante identificar que Dios nos creó a su imagen y semejanza. Pero si Dios es trascendente, ¿cómo entender al hombre como un ente físico, mental y espiritualmente un ser finito.

Aunque esto es cierto, este tema se refiere al hecho de que el hombre es obra de las manos de Dios, y que, teniendo una personalidad, es consciente de sí mismo y toma sus propias decisiones. Es un agente moralmente libre. Aparentemente, esto es único y exclusivo de los seres humanos. Además, estamos a la cabeza de la creación ya que Dios nos creó y nos transmitió su aliento de vida, su Espíritu, para que seamos seres con una huella de eternidad y nuestra vida este constantemente inquieta hasta que repose nuevamente en Él, de igual forma nos creó por amor, a imagen suya.

El versículo 27 añade la expresión: “varón y hembra los creó”. Esta frase no nos da los detalles sobre cómo fueron creados el hombre y la mujer, somos obra de sus manos y nos hizo iguales en dignidad y nada ni nadie puede quitárnosla.

A imagen de Dios no quiere decir que Dios tiene semejanza física con el hombre. Dios no tiene piernas, manos, canas, ni una barba blanca. Cuando la Biblia habla del hombre a imagen de Dios, se refiere al hecho de que el hombre tiene un alma espiritual. Está por encima de los otros seres vivos que habitan en la tierra. El hombre no es una cosa, sino una persona. El Hombre, por tanto, puede pensar, puede amar a otras personas, componer una sinfonía, puede escoger el bien; todas las cosas, que ni un perro, ni una lagartija, ni ningún otro animal puede hacer. Pero, aunque podamos hacer todas estas cosas, debemos preguntarnos ¿por qué Dios nos hizo así?

Ciertamente Dios, que sabe todo, no necesita que nosotros pensemos, ni que le toquemos alguna sinfonía, pues los ángeles cantan mucho mejor que nosotros. La razón es que Dios nos ha hecho a su imagen para conocerle y amarle. De todas las criaturas visibles, sólo el hombre es “capaz de Dios.”(1) De todas las cosas de este mundo, sólo el hombre está llamado a vivir con Dios en el mundo y más allá en la eternidad. Y siendo Imagen de Dios, el hombre está llamado a amar: primero a Dios y luego a todo el que tiene semejanza con Dios, es decir, a cada persona humana, pues cada persona está hecha a imagen de Dios.

Santa Catalina de Siena, platicando con Dios un día sobre la creación del hombre, exclamó: “Por amor lo creaste, por amor le diste un ser capaz de gustar tu Bien eterno.”(2) Cada uno de nosotros debe llegar a la misma conclusión y decir a Dios: “Por amor me creaste a tu imagen para que yo sea capaz de gustarte para siempre en el cielo.”(3)

La imagen de Dios es Cristo. Él nos ha revelado cómo es Dios. A la petición que Felipe hace a Jesús en la última cena: “muéstranos al Padre y nos basta”, Jesús replica: “Quien me ha visto a mí, ha visto al Padre, ¿cómo dices tú muéstranos al Padre? (Jn 14,8-11).

Por otro lado, cuando se dice que el hombre es imagen de Dios, se quiere indicar con ello que tanto el hombre como Dios tienen algo en común y es el conocimiento, el amor, la libertad; en otras palabras, el alma del hombre es lo que lo hace semejante a Dios.

Sin embargo, por el pecado el hombre fue sumergido en la muerte, pero con Cristo, al redimirnos, no solo rehabilitó la imagen desfigurada por el pecado, sino que nos ha devuelto la gracia, a la Iglesia y, en ella, los sacramentos para devolvernos la vida divina. Por eso, el momento de la crucifixión es la mayor muestra de amor, de libertad. El hombre es rehabilitado en la esperanza de una nueva vida mediante el sacrificio redentor. Y muchas realidades que eran incomprensibles como el sufrimiento humano y la muerte se comprenden y aclaran gracias a que Cristo se encarnó, nos redimió y resucitó. Por eso, se comprende que al final del Evangelio, Jesús invite a los discípulos a que

vayan por todo el mundo (4) y bauticen en nombre de la Trinidad y enseñen lo que Él ha mandado (cf Mt 28, 19 y ss).

No podemos negar la gran realidad de que Dios es la fuente de todo bien, de toda vida, de todo amor, de toda donación, de toda alegría. Nadie precede a Dios. La creación consiste precisamente en el hecho de que Dios, cuando no había absolutamente nada, decidió que las cosas existiesen. “Y vio Dios que era bueno”, esta oración se repite 6 veces en Gn 1.

El hombre, entre las criaturas, ocupa un lugar muy especial. Dios, luego de crear al hombre exhala sobre él su aliento, es decir, dejó una huella especial. El hombre es imagen de Dios por ser espiritual, con capacidad para pensar y para amar, para darse y para imitar, en la medida de sus posibilidades, la generosidad de Dios que no deja de amar, que no puede despreciar nada de lo que ha hecho, porque es “amigo de la vida” (cf. Sb 11,26).

No es correcto, por lo tanto, preguntar ¿cuál es la imagen de Dios?, pues no existe nada anterior a él. Sin embargo, podemos descubrir algo de su “rostro” al ver a cada hombre, pues, desde que Cristo vino al mundo, todo gesto de amor que hagamos al otro lo haces a Él (“a mí me lo hicisteis”, Mt 25,40).

¿QUÉ ES LA DIGNIDAD HUMANA?

El concepto de dignidad humana cobra protagonismo durante el siglo XX, entre otras cosas, porque en esa época corrió grandes peligros: Auschwitz, el Gulag, etc.; y porque también fue el siglo en el que se promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, encabezada por “el reconocimiento de la dignidad intrínseca de todos los miembros de la familia humana” (5) Desde entonces, muchos textos legales han buscado apoyo en el concepto de dignidad, aunque en sus inicios y en su origen etimológico, la palabra “dignidad” no conecte inmediatamente con la noción de derecho, sino más bien con la de deber. Viene del latín “dignitas”, que contiene la raíz indoeuropea “dek” y que invoca la acción de aceptar. De ahí que una dignidad no sea tanto un derecho como un deber, mejor dicho, una carga que se toma. Sería más un deber que cumplir, que un derecho que esgrimir. Más claro aún aparece en la palabra alemana “würde”, término obviamente relacionado con el inglés “burden” y quizá con el español “fardo”: carga. Otro tanto sucede con la iconografía: la Allegoria della Dignità, de Giuseppe Cesari,(6) nos muestra a una mujer que carga un peso sobre sus hombros.

En el terreno filosófico se ha señalado la cercanía entre el concepto aristotélico de magnanimidad y el de dignidad, precisamente porque el magnánimo es quien echa sobre sus espaldas pesados deberes. De él dice Aristóteles que “ha de ser bueno”, porque “solo en verdad el bueno es digno de honor”. El magnánimo “es de tal índole que hace beneficios, pero se avergüenza de recibirlos”. Tomás de Aquino habla de la dignidad en cuanto que se corresponde a la noción de persona como única e irreductible. Immanuel Kant aproxima la dignidad al deber moral. Llega a afirmar que “la moralidad y la humanidad, en cuanto que ésta es capaz de moralidad, es lo único que posee dignidad”.

La dignidad humana se cuenta entre los derechos innatos, inviolables, intangibles y más valiosos de las personas. Esto quiere decir que se trata de un derecho fundamental, así como un valor inherente de todo ser humano. De esta manera, todas las personas tienen derecho a la dignidad humana por ser seres racionales y libres.

Desde el nacimiento, toda persona cuenta con la dignidad como derecho innato, se toma a la dignidad desde una perspectiva ontológica. Esto significa que las personas tienen la opción de moldear, cambiar e incluso mejorar la vida que tienen. Para ello, solo deben hacer uso de sus libertades

tomando las decisiones que le permitan tener una vida digna. Sin embargo, el concepto de dignidad humana hace referencia al derecho que tienen las personas de ser valoradas y respetadas. Lo que les permite ser reconocidos como seres individuales y sociales, con todas las características que definen a una persona. Sin embargo, aunque se trate de un derecho humano primordial no siempre se lo respeta.

A lo largo de la historia han ocurrido diversos hechos donde se vulneró la dignidad humana de las personas. La desigualdad social es un ejemplo muy claro y frecuente donde la dignidad humana no se reconoce ni respeta, aunque en otros momentos era mucho peor y más notable que en la actualidad.

Un claro ejemplo de atentado contra la dignidad humana se encuentra durante el holocausto. Durante este episodio funesto de nuestra historia se cometieron numerosas atrocidades violando los derechos de muchas personas. A raíz de este hecho surgió la Declaración Universal de Derechos Humanos en el año 1948.

Con esta declaración de derechos humanos se estableció la libertad e igualdad de derechos para todos los seres humanos. Lo mismo ocurre con lo correspondiente a su dignidad, que además de ser reconocida en esta declaración universal, se fue reafirmando en las Constituciones de los países o en tratados internacionales.

¿Por qué infinita?

El mismo documento al iniciar la justificación o razón de ser del mismo nos indica a través de las palabras de San Juan Pablo II y del mismo Papa Francisco en la encíclica *Fratelli tutti*, el camino a seguir en la Iglesia en los últimos años que nos llevan a pensar en que la dignidad humana no tiene límites, que es infinita. El mismo término finito es utilizado en filosofía y teología como categoría para referirse a las cosas imperfectas, limitadas, con un principio y un fin, que no depende de sí mismo; mientras que lo infinito es referido a lo eterno, a lo perfecto, categoría de Dios que tiene una fuerza en sí misma, generadora y creadora de vida.

Esta dignidad de todos los seres humanos puede, de hecho, entenderse como “infinita” (7) (*dignitas infinita*), como afirmó San Juan Pablo II en un encuentro con personas que sufrían ciertas limitaciones o discapacidades, para mostrar cómo la dignidad de todos los seres humanos va más allá de todas las apariencias externas o características de la vida concreta de las personas.

El Papa Francisco, en la encíclica *Fratelli tutti*, ha querido subrayar con particular insistencia que esta dignidad existe “más allá de toda circunstancia”, invitando a todos a defenderla en cada contexto cultural, en cada momento de la existencia de una persona, independientemente de cualquier deficiencia física, psicológica, social o incluso moral. En este sentido, la Declaración se esfuerza por mostrar que estamos ante una verdad universal, que todos estamos llamados a reconocer, como condición fundamental para que nuestras sociedades sean verdaderamente justas, pacíficas, sanas y, en definitiva, auténticamente humanas.

Resumen de dignidad infinita

El nuevo documento de la Iglesia sobre la dignidad humana, *Dignitas infinita*, ofrece una renovada argumentación en contra de los diversos atentados a la vida, al tiempo que expone el magisterio de la Iglesia Católica a la luz de los esquemas contemporáneos englobados por temas polémicos, como la legislación a favor del aborto, la eutanasia o el impulso de la ideología de género.

El texto reitera que no es posible separar “la fe de la defensa de la dignidad humana”. Y sostiene que la dignidad ontológica, que corresponde a la persona por el mero hecho de existir y haber sido querida, creada y amada por Dios, “no puede ser nunca eliminada”.

Igualmente, señala que todo lo que atenta contra la vida –homicidios, genocidios, aborto, eutanasia y suicidio deliberado- se opone a la dignidad humana. Así como “las mutilaciones, torturas”, e incluso, conatos “para dominar la mente ajena”.

No obstante, el marco es más amplio, pues da luces al mundo actual sobre las condiciones inhumanas de vida, las detenciones arbitrarias, las deportaciones, la esclavitud, la prostitución, la trata de personas, las condiciones laborales degradantes y la pena de muerte.

ELEMENTOS QUE VIOLAN LA DIGNIDAD HUMANA

La declaración *Dignitas infinita* expone una docena de elementos que afectan la dignidad de la persona a continuación se describirá de manera sistemática la forma como el documento expone cada una de las situaciones que afectan considerablemente este don que Dios nos ha dado desde la misma creación y nos invita a reflexionar la Iglesia para intentar dar respuesta a esta difícil realidad. Estos elementos se encuentran identificados con los numerales que hacen referencia al documento “dignidad infinita”, estos son los siguientes:

1. El drama de la pobreza, # 36-37
2. La tragedia de la guerra #38-39
3. Los abusos contra los emigrantes #40
4. La trata de personas #41-42
5. Los abusos sexuales #43
6. Las violencias contra las mujeres #44-46
7. El aborto #47
8. La maternidad subrogada #48-50
9. La eutanasia y el suicidio asistido #51-52
10. El descarte de personas con discapacidad #53-54
11. La ideología de género: el cambio de sexo #55-60
12. La violencia digital. #61-62

La pobreza

La presente declaración sostiene que “uno de los fenómenos que más contribuye a negar la dignidad de tantos seres humanos es la pobreza extrema, ligada a la desigual distribución de la riqueza”. Además, denuncia que “aumentó la riqueza, pero con inequidad” y con ello “nacen nuevas pobrezas”, resulta interesante echar una mirada a esta realidad y hacer lo posible intentar cambiar esta realidad que amenaza la dignidad humana.

La guerra

Dignitas infinita señala que “con su estela de destrucción y dolor, la guerra atenta contra la dignidad humana a corto y largo plazo: ‘incluso reafirmando el derecho inalienable a la legítima defensa, así como la responsabilidad de proteger aquellos cuya existencia está amenazada, debemos admitir que la guerra siempre es una ‘derrota de la humanidad’...”.

“Todas las guerras, por el mero hecho de contradecir la dignidad humana, son ‘conflictos que no resolverán los problemas, sino que los aumentarán’”. Es interesante a pesar de haber vivido dos guerras mundiales catastróficas y varios conflictos armados significativos en los últimos años, no hayamos aprendido a dialogar y llegar a acuerdo en beneficio de todos, sino que sigue moviéndonos los intereses personales de algunos.

Los migrantes

El nuevo documento de la Iglesia sobre la dignidad humana señala que los emigrantes están entre las primeras víctimas de las múltiples formas de pobreza.

“No es solo que su dignidad viene negada en sus países, sino que su misma vida es puesta en riesgo porque no tienen los medios para crear una familia, trabajar o alimentarse”. Todas las realidades de conflictos y las situaciones económicas de algunos países han llevado a muchos a tener que emigrar en busca de mejores condiciones de vida y someterse a todo tipo de abuso que les lleva a desmejorar la dignidad humana.

La trata de personas

El documento: *Dignitas infinita* apunta que la trata de personas implica una grave violación de la dignidad humana. Y aunque admite que “no constituye una novedad”, su desarrollo actualmente “adquiere dimensiones trágicas”.

Además, “la Iglesia y la humanidad no deben abandonar la lucha contra fenómenos como el ‘comercio de órganos y tejidos humanos, explotación sexual de niños y niñas, trabajo esclavo, incluyendo la prostitución, tráfico de drogas y de armas, terrorismo y crimen internacional organizado’”. Este fenómeno es tan antiguo que muchos lo justifican y nos lleva a tal punto que nos sores humanos somos considerados como mercancía para usar desechar y utilizar para el bien personal de unos pocos.

Los abusos sexuales

Todo abuso sexual -explica el nuevo documento de la Iglesia- deja profundas cicatrices y heridas en la dignidad humana. Se trata de “sufrimientos que pueden llegar a durar toda la vida y a los que ningún arrepentimiento puede poner remedio”. Es fuerte esta realidad que azota a la sociedad moderna y que durante mucho tiempo el silencio y la indiferencia ha marcado esta cruel realidad la cual urge la búsqueda de posibles soluciones y crear mecanismos para la ayuda a las víctimas de este gran flagelo a la dignidad humana.

Las mujeres

Se le califica como “un escándalo global cada vez más reconocido”, aunque no en la práctica. Se denuncia que “la organización de las sociedades en todo el mundo todavía está lejos de reflejar con claridad que las mujeres tienen exactamente la misma dignidad e idénticos derechos que los varones”. Y se condena el feminicidio. A pesar del gran auge de un feminismo que aboga por la igualdad en la dignidad y que lejos de lograrlo, pareciera pasarse al extremo de repudio y anulación de los otros, aún falta mucho por hacer aún se sigue violando y denigrando la dignidad de la mujer.

El aborto

La Iglesia no cesa de recordar que “la dignidad de todo ser humano tiene un carácter intrínseco y vale desde el momento de su concepción hasta su muerte natural”.

Dignitas infinita reitera que los niños que van a nacer “son los más indefensos e inocentes, a quienes hoy se les quiere negar su dignidad humana en orden a hacer con ellos lo que se quiera”.

Ratifica que un ser humano es siempre sagrado e inviolable, en cualquier situación y en cada etapa de su desarrollo. “Es un fin en sí mismo y nunca un medio para resolver otras dificultades”.

La maternidad subrogada

La Iglesia rechaza la maternidad subrogada porque “el niño, inmensamente digno, se convierte en un mero objeto”. Cita el Papa Francisco al señalar:

“La vida humana, empezando por la del niño no nacido en el seno materno... no puede ser suprimida ni convertirse en un producto comercial”.

La califica como una práctica que “ofende gravemente la dignidad de la mujer y del niño; y se basa en la explotación de la situación de necesidad material de la madre”. Ratifica que “un hijo es siempre un don y nunca el objeto de un contrato”.

La práctica de la maternidad subrogada viola la dignidad del niño, quien tiene derecho “a tener un origen plenamente humano y no inducido artificialmente, y a recibir el don de una vida que manifieste, al mismo tiempo, la dignidad de quien la da y de quien la recibe”. Además, el deseo legítimo de tener un hijo no puede convertirse en un “derecho al hijo” que no respete la dignidad del propio hijo.

Argumenta además que “viola la dignidad de la propia mujer que o se ve obligada a ello o decide libremente someterse”, porque “se desvincula del hijo que crece en ella y se convierte en un mero medio” al servicio del “deseo arbitrario de otros”.

Eutanasia y suicidio asistido

La declaración vaticana *Dignitas infinita* advierte que algunas leyes que permiten la eutanasia o el suicidio asistido se denominan a veces “leyes de muerte digna”, cuando en realidad irrespetan la dignidad humana.

Frente a este hecho, reafirma “que el sufrimiento no hace perder al enfermo esa dignidad que le es intrínseca e inalienablemente propia”. Añade que “la vida humana, incluso en su condición dolorosa, es portadora de una dignidad que debe respetarse siempre, no puede perderse y cuyo respeto permanece incondicional”.

En efecto, “no hay condiciones en ausencia de las cuales la vida humana deje de ser digna y pueda, por tanto, suprimirse”.

Advierte también que “ayudar al suicida a quitarse la vida es una ofensa objetiva contra la dignidad de la persona que lo pide, aunque con ello se cumpliera su deseo”.

El descarte de las personas con discapacidad

Se ratifica que “la vida es un derecho, no la muerte, que debe ser acogida, no suministrada”, un principio ético que “conciernen a todos”, no solo a los creyentes.

El argumento: “Todo ser humano, sea cual sea su condición de vulnerabilidad, recibe su dignidad por el hecho mismo de ser querido y amado por Dios”.

La ideología de género

La Iglesia aclara que “toda persona, independientemente de su tendencia sexual, ha de ser respetada en su dignidad y acogida con respeto”, procurando evitar discriminación injusta y “cualquier forma de agresión y violencia”.

Así mismo, recuerda que en todos sus componentes la vida humana “es un don de Dios”. Por ello, “querer disponer de sí mismo, como prescribe la teoría de género” es ceder a la tentación de que el ser humano pretenda convertirse en Dios.

Un segundo aspecto contra la ideología de género es que se pretenda “negar la mayor diferencia posible entre los seres vivos: la diferencia sexual”.

La ideología de género “presenta una sociedad sin diferencias de sexo, y vacía el fundamento antropológico de la familia”. Por tanto, resulta inaceptable que quiera “imponerse como un pensamiento único que determine incluso la educación de los niños”.

Sostiene además que debe rechazarse todo intento de ocultar la referencia a la evidente diferencia sexual entre hombres y mujeres:

“No podemos separar lo que es masculino y femenino de la obra creada por Dios... donde hay elementos biológicos” imposibles de ignorar.

Sobre el cambio de sexo menciona que “toda operación de cambio de sexo, por regla general, corre el riesgo de atentar contra la dignidad única que la persona ha recibido desde el momento de la concepción”, pero no excluye la posibilidad de “que una persona afectada por anomalías genitales... pueda optar por recibir asistencia médica”.

La violencia digital

Dignitas infinita pone también de relieve “lo fácil que es, a través de estos medios, poner en peligro la buena reputación de cualquier persona con noticias falsas y calumnias”, así como el caso extremo de la *dark web*.

Por otra parte, lamenta que los medios de comunicación digitales “pueden exponer al riesgo de dependencia, aislamiento y progresiva pérdida de contacto con la realidad concreta”.

Menciona el ciberacoso, los canales de difusión de pornografía y la explotación de personas para fines sexuales o mediante el juego de azar, amén del hecho de que “en la comunicación digital se quiere mostrar todo y cada individuo se convierte en objeto de miradas que hurgan, desnudan y divulgan”, un espacio donde con frecuencia “el respeto al otro se hace pedazos”.

Sin embargo, deja claro que Internet puede ofrecer mayores posibilidades de encuentro y solidaridad. Pero, estima necesario, verificar que las actuales formas de comunicación nos orienten al encuentro, la búsqueda sincera de la verdad íntegra, el servicio “y la tarea de construir el bien común”.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión no podemos restringir el tema de la dignidad humana como un tema que podemos usar como bandera vilipendiada para perseguir mis propios intereses o querer utilizarlos en favor de una postura ideológica, que acostada de defender derechos específicos dejen de un lado la defensa de un derecho de la persona humana que le es dado desde su nacimiento por obra del creador y no puede ser usado para defender ciertas posturas ideológicas que van en detrimento de la misma especie humana. La dignidad humana es infinita fue dada por Dios al ser humano desde la misma creación, haciéndonos a su imagen y semejanza, “salimos de Él y nuestro corazón está inquieto hasta que repose en Él”(8).

Referencia autorial

Julio César León Valero. Sacerdote incardinado a la Diócesis de Trujillo, Licenciado en Filosofía (UNICA - Maracaibo), Especialista en Planificación y Evaluación (UVM - Valera), Licenciado en Educación (UNICA - Maracaibo), Especialista en Epistemología y Gnoseología (Universidad de León - España), Master en Sagrada Escritura (UPCOMILLAS - España), Licenciado en Teología (UCSAR - Caracas), Maestría en Filosofía Pensamiento Medieval (UNICA - Maracaibo 2021), profesor del ULA-NURR Trujillo Venezuela, adscrito al departamento de ciencias sociales, en el área de filosofía, Profesor de la Maestría de Educación en la ULA-NURR y la USR Núcleo Valera, con la unidad curricular de Filosofía de la Educación, Profesor de Teología y filosofía de la UNICA - Trujillo y en el Seminario de Trujillo. Rector del Seminario San Buenaventura de Mérida y Profesor de Sagrada

NOTAS

1. Cfr. *Catecismo de la Iglesia Católica –Compendio*, n. 2.
2. Cfr. Santa Catalina de Siena, *Il dialogo della Divina provvidenza*, 13.
3. *Idem*.
4. *Constitución pastoral Gaudium et Spes*, Cap. 12 y 24; *Nuevo Catecismo*, 356 y ss.
5. Cfr. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Paria 8 de diciembre de 1948.
6. *Allegoria della dignità*, di Giuseppe Cesari (1568 o 1560-1640), detto il Cavalier d'Arpino. La dignità è intesa come un dovere, un peso da portare, Cesare Ripa, 1603.
7. San Juan Pablo II, *Ángelus con personas con discapacidad en la Iglesia Catedral de Osnabrück* (16 noviembre 1980): Insegnamenti III/2 (1980), 1232
8. Cfr. San Agustín, *Confesiones*, I, 1.

El consenso de Beijing sobre el uso de la IA en la educación. Aspectos fundamentales del acuerdo

Beijing consensu son artificial intelligence and education

UNESCO

Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura

f.miao@unesco.org

<https://en.unesco.org/themes/ict-education>

Teléfono: + (33) 1 45 68 09 36



Recepción/Received: 30/09/2024

Aprobación/Approved: 01/12/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

Fecha de publicación: 25/09/2024



La inteligencia artificial (IA) está transformando todos los aspectos de nuestras vidas, y la educación no es la excepción. En un mundo donde el aprendizaje y la enseñanza están en constante evolución, lo que se conoce como el “Consenso de Beijing” se ha convertido en un documento clave que guía el uso de la IA en el ámbito educativo. En este artículo, exploraremos algunos de los aspectos fundamentales de este consenso, sus implicaciones, y cómo la IA puede ser integrada en la educación de manera ética y efectiva.

¿QUÉ ES EL CONSENSO DE BEIJING?

El Consenso de Beijing es un acuerdo global alcanzado por expertos, educadores, responsables de políticas y actores de la tecnología educativa durante la Conferencia Mundial sobre IA y Educación, celebrada en Beijing en 2019. Se trató de un evento organizado por la UNESCO y la República de Popular China. Su objetivo principal es establecer principios y directrices que promuevan el uso responsable y ético de la IA en el ámbito educativo, en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible, garantizando que esta tecnología beneficie a todos los estudiantes y contribuya a un aprendizaje inclusivo y equitativo.

Este Consenso de Beijing se basa en varios principios clave que buscan guiar el desarrollo y la implementación de la IA en el sector educativo, dentro de los cuales están:

- 1. Equidad y Accesibilidad:** En el sentido que la IA debe ser utilizada para reducir las brechas educativas, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, tengan acceso a herramientas y recursos tecnológicos. Se promueve la inclusión de comunidades marginadas y la atención a la diversidad de necesidades. Así uno de los principales objetivos del Consenso de Beijing es utilizar la IA para abordar las desigualdades en la educación. Las herramientas de IA pueden personalizar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes. Por ejemplo, plataformas de aprendizaje adaptativo pueden identificar las áreas en las que un estudiante necesita más ayuda y ofrecer recursos específicos para mejorar su rendimiento. La IA también puede facilitar el acceso a materiales educativos en zonas rurales o desfavorecidas, pues mediante el uso de aplicaciones móviles y recursos en línea, los estudiantes que antes no tenían acceso a una educación de calidad, pueden beneficiarse de lecciones y materiales diseñados por expertos.
- 2. Calidad Educativa:** La implementación de la IA debe contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica que las herramientas tecnológicas deben ser evaluadas constantemente para asegurarse de que están realmente beneficiando a los estudiantes y docentes. Por ejemplo, los asistentes virtuales pueden proporcionar apoyo a los docentes, ayudándoles a gestionar tareas administrativas y a centrarse en la enseñanza efectiva. Además, herramientas como el análisis de datos pueden ofrecer información valiosa sobre el rendimiento de los estudiantes, permitiendo a los educadores ajustar su enfoque pedagógico en función de las necesidades de cada grupo. La IA también puede fomentar métodos de enseñanza innovadores. Por ejemplo, la realidad aumentada y la realidad virtual, impulsadas por IA, ofrecen experiencias de aprendizaje inmersivas (en entornos artificiales) que pueden captar la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión de conceptos complejos.
- 3. Ética y Responsabilidad:** Es esencial que el uso de la IA en la educación se base en principios éticos. Los desarrolladores y educadores deben ser conscientes de las implicaciones de sus decisiones y garantizar que se protejan los datos personales de los estudiantes. El Consenso de Beijing subraya la necesidad de implementar políticas claras al respecto. Es crucial que los educadores

y desarrolladores de tecnología trabajen juntos para garantizar que los datos de los estudiantes se manejen de manera responsable. Esto incluye, obtener el consentimiento informado de los estudiantes y sus padres, así como establecer protocolos para la protección de la información personal.

4. **Colaboración y Participación:** El consenso enfatiza la importancia de la colaboración entre todos los actores involucrados en la educación: gobiernos, instituciones educativas, empresas tecnológicas y comunidades. Esta colaboración debe fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esto significa la puesta en marcha de sistemas de trabajo colaborativo que conduzca a la creación de un entorno educativo para fomentar el aprendizaje y la innovación. Por ejemplo, las instituciones educativas pueden asociarse con empresas tecnológicas para desarrollar herramientas de IA que aborden necesidades específicas en el aula. Esta colaboración puede llevar a soluciones más efectivas y personalizadas que beneficien a todos los estudiantes.
5. **Innovación Continua:** La IA en la educación debe ser vista como una herramienta en constante evolución. Esto significa que las instituciones deben estar dispuestas a adaptarse y adoptar nuevas tecnologías a medida que se desarrollan, asegurando su actualización permanente, en un mundo en constante cambio. Las instituciones educativas deben estar abiertas a experimentar con nuevas herramientas y enfoques, adaptándose a las cambiantes necesidades de los estudiantes y del mercado laboral. Ello implica, entre otras cosas, la formación continua de docentes en el uso de la IA, como cuestión fundamental. Los educadores deben estar capacitados para integrar la tecnología en sus métodos de enseñanza, lo que les permitirá aprovechar al máximo las herramientas disponibles y preparar a los estudiantes para un futuro en el que la IA será omnipresente.

RETOS QUE IMPONE EL USO DE LA IA EN EDUCACIÓN

Ahora bien, los principios e implementación de la IA en los procesos de educación formal, impone algunos retos esenciales a la sociedad:

1. La Brecha Digital, la cual sigue siendo un desafío importante en muchos países. A pesar de los avances tecnológicos, no todos los estudiantes tienen acceso a dispositivos adecuados o a internet de alta velocidad. Esto puede limitar la capacidad de las escuelas para implementar soluciones basadas en IA de manera efectiva. Por ejemplo, existen muchas partes de Latinoamérica a las cuales no ha llegado el 5G. La superación de esta brecha, implica que los gobiernos inviertan en infraestructura tecnológica y que se implementen políticas que garanticen el acceso equitativo a los recursos digitales.
2. Superar la Resistencia al Cambio, pues la introducción de la IA en la educación puede encontrar resistencia por parte de algunos educadores y administradores. Quizás surjan preocupaciones en torno a la eficacia de la tecnología, la pérdida de control en el aula o, al miedo a que la IA reemplace a los docentes. Es fundamental llevar a cabo campañas de sensibilización y formación que demuestren los beneficios de la IA y cómo puede complementar el trabajo de los educadores, en lugar de sustituirlo. Al involucrar a los docentes en el proceso de implementación, se puede fomentar una actitud positiva hacia la adopción de nuevas tecnologías.
3. El desarrollo de normativas y regulaciones que aborden el uso de la IA en la educación es crucial. A medida que la tecnología avanza, es necesario establecer directrices claras sobre cómo se debe utilizar la IA, cómo se deben manejar los datos de los estudiantes y cómo se garantizará la equidad en el acceso a las herramientas educativas. Los gobiernos y las organizaciones educa-

tivas deben trabajar en conjunto para crear marcos normativos que protejan a los estudiantes y promuevan el uso responsable de la tecnología.

CASOS DE ÉXITO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA IA EN LA EDUCACIÓN

A lo largo del mundo, hay ejemplos inspiradores de cómo la IA se ha utilizado con éxito en el ámbito educativo. A continuación, se presentan algunos casos destacados.

1. **Sistemas de Aprendizaje Adaptativo:** plataformas como «Khan Academy» y «Duolingo» han incorporado sistemas de aprendizaje adaptativo que utilizan algoritmos de IA para personalizar la experiencia de aprendizaje. Estos sistemas analizan el rendimiento del estudiante y ajustan las lecciones en función de sus necesidades individuales, lo que ayuda a mejorar su comprensión y retención de conocimientos.
2. **Asistentes Virtuales en el Aula:** en muchas escuelas, los “asistentes virtuales” están siendo utilizados para ayudar a los docentes en la gestión del aula. ¡Herramientas como “Google Asistente” y “Microsoft Teams” ofrecen funciones que permiten a los educadores organizar tareas, gestionar horarios y comunicarse con los estudiantes de manera más eficiente.
3. **Análisis de Datos para la Mejora del Rendimiento:** algunas instituciones educativas están utilizando análisis de datos impulsados por IA para identificar patrones en el rendimiento estudiantil. Por ejemplo, la Universidad de Georgia ha implementado un sistema que utiliza datos para predecir qué estudiantes tienen más probabilidades de abandonar y proporciona intervenciones específicas para ayudarles a permanecer en el camino hacia el éxito académico.

FUTURO DE LA IA EN LA EDUCACIÓN

El futuro de la IA en la educación es prometedor. A medida que la tecnología continúa evolucionando, podemos esperar ver un aumento en la integración de soluciones basadas en IA que mejoren la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, es fundamental que se sigan los principios establecidos en el Consenso de Beijing para garantizar que esta transformación sea equitativa y beneficiosa para todos. En este sentido, se pudiera decir que el futuro de la IA en el ámbito educativo estará orientado a:

1. Las innovaciones tecnológicas, pues con el avance de tecnologías como el aprendizaje profundo y la analítica predictiva, las herramientas de IA serán cada vez más sofisticadas. Esto permitirá un mayor nivel de personalización en la educación, adaptándose a las necesidades específicas de cada estudiante y facilitando un aprendizaje más efectivo.
2. El enfoque en la formación continua, especialmente de educadores, lo cual será crucial para el éxito de la integración de la IA en la educación. A medida que surjan nuevas herramientas y enfoques, los docentes deberán estar equipados con las habilidades necesarias para aprovechar al máximo estas tecnologías y mejorar su práctica pedagógica.
3. La colaboración global, para referir la necesaria colaboración internacional en el ámbito educativo, la cual implica, incluso transferencia de tecnología, pues la misma será esencial, para llevar a cabo cualquier proyecto de IA. A medida que diferentes países y culturas adopten la IA en sus sistemas educativos, compartir experiencias y mejores prácticas ayudará a crear un entorno global de aprendizaje que beneficie a todos.

CONCLUSIÓN

El Consenso de Beijing sobre el uso de la IA en la educación marca un hito importante en la forma en que abordamos la integración de la tecnología en el aprendizaje. Al centrarse en principios de equidad, calidad, ética y colaboración, este documento proporciona una hoja de ruta para garantizar que la IA sea utilizada de manera responsable y beneficiosa.

A medida que se avanza hacia un futuro donde la IA será cada vez más omnipresente en la educación, es fundamental que todos los actores involucrados el trabajo colaborativo para abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades que esta tecnología ofrece. Solo así, se puede construir un sistema educativo más inclusivo y eficaz, que prepare a las futuras generaciones para los retos del siglo XXI.

Para referir este artículo: Becerra T., G.Y. (2024). El consenso de Beijing sobre el uso de la IA en la educación: aspectos fundamentales del acuerdo. En. Pedagogia.club.

<https://pedagogia.club/articulos-pedagogicos/el-consenso-de-beijing-sobre-el-uso-de-la-ia-en-la-educacion-aspectos-fundamentales-del-acuerdo/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982023000200176

<https://ticnegocios.camaravalencia.com/servicios/tendencias/que-es-el-consenso-de-beijing-sobre-la-inteligencia-artificial-y-la-educacion/>

<https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>

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:

- a. Acepta-n la normativa que rige la cultura editorial de Pensamiento y Praxis de la Educación.
- b. Afirma-n que es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrado en otra publicación.
- c. Expresa-n que no ha sido diseñado por intermediario alguno ajeno a sus creadores ni han intervenido en su elaboración gestores editoriales profesionales que actúan en el mercado del libro que trafican con manuscritos para autores inescrupulosos.
- d. Finalmente, aseguran que no ha sido procesado por *“funciones cognitivas de una maquina”* que imita a un ser humano y que sus contenidos no son el resultado de *“percibir”, “razonar”, “aprender” y “resolver problemas”* por vía de la Inteligencia Artificial. En síntesis, se trata de que la elaboración intelectual del manuscrito esté restringido a la *Inteligencia Humana*, lo cual no niega el uso de herramientas tecnológicas que den soporte a la creatividad e imaginación del homo sapiens sapiens.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

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 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:	
	Nombre y Apellido	Cédula de Identidad
2		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
	Nombre y Apellido	Cédula de Identidad
3		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
	Nombre y Apellido	Cédula de Identidad
4		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
	Nombre y Apellido	Cédula de Identidad
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)			
<input type="checkbox"/>	Artículo de Investigación	<input type="checkbox"/>	Propuesta pedagógica
<input type="checkbox"/>	Ensayo	<input type="checkbox"/>	Experiencia educativa, pedagógica y didáctica
<input type="checkbox"/>	Artículo de revisión tradicional	<input type="checkbox"/>	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)

<input type="checkbox"/>	Se aprueba sin cambios
<input type="checkbox"/>	Se aprueba sujeto a cambios MENORES y no requiere nueva evaluación
<input type="checkbox"/>	Se aprueba sujeto a cambios MAYORES y requiere nueva evaluación
<input type="checkbox"/>	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):

<input type="checkbox"/>	Como evaluador manifiesto que poseo conflicto de Intereses para realizar la evaluación solicitada.
--------------------------	--

Declaración de confidencialidad y plagio del evaluador: (marque con una x):

<input type="checkbox"/>	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. 2

Revista **Pensamiento y Praxis de la Educación**
se terminó de diagramar y preparar para su
publicación digital en el RI SaberULA
el 13 de febrero 2025