

Año 12, No. 24 / Julio-diciembre 2024

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

PERSPECTIVAS

REVISTA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA, ARTE Y CULTURA



Zulia-Venezuela

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"
Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en
Transformaciones Políticas y Sociales (CELAT)

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 12, No. 24, julio-diciembre 2024



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13901122>

Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura es el órgano de difusión de trabajos científicos, artísticos y humanísticos, editada por la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) y coeditada por la Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales (CELAT), abarca la HISTORIA (Historia general, nacional, regional, local, actual, oral; didáctica de la historia y otras tendencias de la disciplina histórica), GEOGRAFÍA (Geografía física, humana, social, cultural y local; didáctica de la geografía, así como otras corrientes de los saberes geográficos), ARTE (Bellas artes, todo tipo de manifestaciones artísticas, museología, arte popular, entre otras) y CULTURA (Manifestaciones culturales, tradiciones populares, perspectivas sociológicas, antropológicas, económicas y psicológicas de los procesos culturales); incluyendo en estos temas las innovaciones que, a nivel tecnológico, se generen para la producción intelectual de impacto. Se publican investigaciones, ensayos, documentos y reseñas de libros, arte y revistas.

Perspectivas está dirigida a la comunidad académica y científica de las ciencias humanas y sociales y a quienes se interesen por profundizar en los temas, debates y experiencias que protagonizan nuestras regiones, sujetos y sus transformaciones socio-culturales. Los trabajos se remitirán al editor de la revista a través del correo: perspectivaunermb@gmail.com. Las opiniones y criterios emitidos en los trabajos y secciones son exclusiva responsabilidad de sus autores. Se permite la reproducción total o parcial de los artículos, en tanto se reconozcan los créditos de la Revista y de los autores. Los trabajos presentados en la revista son evaluados por un comité de especialistas en el área, bajo la modalidad doble ciego, los autores y evaluadores no conocen sus respectivas identidades.

Universidad Nacional Experimental

Rafael María Baralt

Sector Los Laureles, calle 3, código postal 4013
Cabimas, edo. Zulia, Venezuela

Contacto

José Lárez Rubio (Editor Jefe). Telf. +58 4126422128
Correo: joselarezve@gmail.com
Dorys Acosta (Editora académica). Telf. +58 4146229692

Equipo Editorial

Directora

[Elizabeth Arámbulo](#). Responsable científico - Dra. en Educación (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt) Venezuela.

Editor Jefe

[José Lárez](#). Lcdo. en Ciencias Sociales (Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología) Venezuela.

Editora Académica

[Dorys Acosta](#). Dra. en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt) Venezuela.

Consejo Editorial

[Reyber Parra](#). Dr. en Ciencias Humanas (Universidad del Zulia) Venezuela.

[Jorge F. Vidovic](#). Dr. en Educación (Ediciones Clío - Academia de Historia del estado Zulia) Venezuela.

[Lenin Parra](#). Mg. en Geografía (Universidad Bolivariana de Venezuela) Venezuela.

[Luis Alberto Ramírez](#). Dr. en Historia (Universidad de los Andes) Venezuela.

[Joan Manuel Méndez Reyes](#). Dr. en Ciencias Gerenciales (Universidad Politécnica Salesiana) Ecuador.

[Víctor Iza Villacis](#). Phd en Filosofía (Universidad Politécnica Salesiana) Ecuador.

[Luz Omaira Mendoza](#). Dra. en Patrimonio Cultural (Universidad Alonso de Ojeda) Venezuela.

[María Elena Pérez](#). Dra. en Ciencias Gerenciales (Corporación Universitaria del Caribe CECAR) Colombia.

[Marilú Tibusay Acurero](#). Post Doctorado en Políticas Públicas (Corporación Universitaria del Caribe CECAR) Colombia.

[César Augusto Pérez Jiménez](#). Dr. en Ciencias Humanas (Universidad del Zulia) Venezuela.

[Johann Pirela](#). Dr. en Cs. Humanas (Universidad de la Salle) Colombia.

[Raúl Lombana](#) Dr. en Historia (Universidad de la Habana) Cuba

[José Salvador Lugo Cedeño](#). Sociólogo (Universidad Central de Venezuela) Venezuela.

Consejo Asesor

[Marlyn Fuenmayor](#). Dra. en Ciencias Pedagógicas (Universidad Bolivariana de Venezuela) Venezuela.

[Carlos Alfonso Franco Gil](#). Mg. en Historia de las Américas (Universidad Nacional Experimental de las Artes) Venezuela.

[Rubia Luzardo](#). Dra. en Ciencias Políticas (Universidad del Zulia) Venezuela.

[Yelitza Casanova](#). Dra. en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt) Venezuela.

[Eunices Alvillar](#). Polanco Dra. en Ciencias Humanas (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt) Venezuela.

[Maream José Sánchez Bracho](#). Dra. en Educación (Universidad Politécnica Territorial del Zulia) Venezuela.

[Donald Mejjías](#) PHD Gestión, ciencia y tecnología (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt) Venezuela

[Jacqueline Coromoto Guillén](#). Dra. en Ciencias Jurídicas (Universidad Técnica de Manabí) Portoviejo, Manabí, Ecuador.

[Alex Alberto Dueñas Rivadeneira](#). Dr. en Ciencias Técnicas: ingeniería química. (Universidad Técnica de Manabí) Portoviejo, Manabí, Ecuador.

[Ysaías José Alvarado](#). Dr. en Química (IVIC, Universidad del Zulia) Venezuela.

Gestor de Contenidos

[Jorge Isaac Vidovic](#). TS. en Química Ambiental. (Universidad de Vigo). España.



Zulia-Venezuela

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com



Bases, catálogos e índices

- **DIALNET**. Base de datos de contenido científico. Universidad de la Rioja.
- **OpenAIRE** Open dataset of research information.
- **REVENCYT** Índice de revistas venezolanas de ciencia y tecnología.
- **LATINDEX**. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Directorio).
- **MIAR** Matrin d'informació per a l'Avaluació de Revistes (Matriz de Información para el Análisis de Revistas).
- **DORA**. Declaración sobre evaluación de la investigación. Mejores prácticas en la evaluación de la investigación académica.
- **Biblat** Bibliografía latinoamericana en revistas de investigación científica y social.
- **Internet Archive Scholar** Biblioteca de los Estados Unidos.
- **HOLLIS**. Catálogo de bibliotecas de la Universidad de Harvard.
- **Red de repositorios latinoamericanos**. Universidad de Chile.
- **CLACSO**. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe.

- **CORE**. Colletion of open access research papers.
- **ResearchBib**. Academic Resource Index.
- **IAI**. Ibero-Amerikanische Institut.
- **BASE** Bielefeld Academic Search Engine.
- **ZENODO** Research Shared.
- **LATINREV**. Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (FLACSO).
- **LATINOAMERICANA**. Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales.
- **Mir@bel** Red de publicaciones de publicaciones periódicas científicas.
- **Google Scholar** Portal especializado en contenido académico.
- **ASI** Advanced Sciences Index.
- **PREP** Responsible journals.
- **AURA** Espacio AmeliCA para la publicación académica
- **EZB** Electronic Journals Library.
- **EuroPub** Directory of Academic and Scientific Journals.
- **UBL** Universitätsbibliothek Leipzig.
- **WZB** Berlin Social Science Center.
- **AmeliCA** Iniciativa colaborativa para promover y fortalecer el desarrollo de la Ciencia Abierta.

Portada

Autor: Osterman Velázquez

Técnica: óleo / tela

Año: 2008

Obra: San Benito

Tamaño: 40x50 cms.

Diseño y diagramación

Eimy Moreno y Dorys Acosta. Todo el contenido, las obras de arte e imágenes en general, presentes en esta edición, pueden apreciarse a todo color en el sitio web de la revista.

Contenido

Presentación editorial (Vol. 12, Núm. 24): Redimensiones del conocimiento científico

Arámbulo, Elizabeth

Directora

4 - 7

Artículos

Vera Vergara, Biviana Concepción y Arteaga Linzán, Mónica María

Desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el uso de las TICs. Caso Unidad Educativa Pichincha

Challenges in the teaching-learning processes with the use of ICTs. Pichincha Educational Unit Case

8 - 25

Arámbulo Santiago, Diana Chiquinquirá

Proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema multimodal de la educación universitaria

Teaching-learning process in the multimodal system of university education

26 - 47

Martínez González, Henry José; Díaz Pérez, Alfredo José y Martínez González, Juhenni María

Filosofía de la educación: trascendiendo barreras en la formación desde el pensamiento crítico

Philosophy of education: transcending barriers in training from critical thinking

48 - 86





Santiago Rivera, José Armando

La complejidad contemporánea y la elaboración del conocimiento

Contemporary complexity and the elaboration of knowledge

87 - 105

Alcívar Bustamante, Leonor Guadalupe y Menéndez Menéndez, Fabián Gustavo

Intervención del trabajador social en escenarios de conflictividad escolar

Social work intervention in school conflictivity

106 - 124

Lombana Rodríguez, Raúl Manuel

La historia de Cuba ante el enfoque macropolítico de la historia de las relaciones internacionales. Definiciones, apuntes e invitaciones desde el complicado Siglo XXI

The history of Cuba in the macropolitical approach of the history of international relations. Definitions, notes and invitations from the complicated 21st Century

125 - 147

De Los Santos-Queirolo, Fede

Educación y decolonialidad en el Uruguay: posibilidades de una praxis en clave comunitaria y autónoma

Education and decoloniality in Uruguay: possibilities of a praxis in a community and autonomous key

148 - 166

Reseñas

Reseñador: Briceño Montilla, Luis Alfonso

Tecnoceno: una mirada al universo de la red y la algoritmización de la existencia

Technocene: a look at the universe of the network and the algorithmization of existence **167 - 171**

Reseñador: Alvarado, Antony

Piedra, signo y color en Osterman Velázquez

Stone, sign and color in Osterman Velázquez

172 - 183

Instrucciones para los autores

184 - 189

Instruction for authors

190 - 195

Editorial Vol. 12(24)-2024 Redimensiones del conocimiento científico

Arámbulo, Elizabeth

Correo: lizarambulo@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3644-5231>

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt - Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13890646>

La inserción de diferentes presupuestos en aras de generar redimensiones del conocimiento considerables en el contexto educativo latinoamericano, tendentes a propiciar un proceso educativo inclusivo, participativo y protagónico, igualmente la demanda de nuevas redefiniciones para propiciar un anclaje epistémico que reconsidere temas tan puntuales como el derecho cognitivo, alteridades, las perspectivas críticas culturales, que a su vez permitan entretejer y equiparar el principio de un proceso que busca remediar por medio de la adaptabilidad de los medios metodológicos, la intervención de proyectos educativos e investigaciones cruciales; lo cual, dan cuenta de la necesidad de establecer una justicia cognitiva, desafíos contundentes que amplían diferentes frentes de luchas.

Intervenir en la apropiación de nuevas categorías discursivas que generen la fundamentación de teorías críticas decoloniales; el posicionamiento de un quehacer compartido podrían guardar mucha relación con la inserción de la interseccionalidad representada, para Lugones (2005:70) la interseccionalidad como una la lógica de fusión, una posibilidad vivida de resistir a múltiples opresiones mediante la creación de círculos resistentes al poder desde dentro, en todos los niveles de opresión, y de identidades de coalición a través de diálogos complejos desde la interdependencia de diferencias no dominantes. Igualmente se considera imprescindible resaltar la lógica presentada por Busquier (2018:9), cuando refiere;

[...] suponemos que en América Latina y el Caribe una de las formas que adquirió la interseccionalidad como propuesta teórica y política fue la preocupación por diferenciarse de los



postulados teóricos de carácter occidental, eurocéntrico y colonial, y contemplar las especificidades de la región latinoamericana y caribeña entendida como un espacio colonizado, no sólo en términos políticos y económicos, sino también teóricos e ideológicos, lo que también se expresó como «pensamiento decolonial» o como «giro epistémico decolonial».

Perspectivas, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura, en su N° 24, presenta las aportaciones de las investigaciones que buscan dinamizar y significar elementos que generan desafíos que hacen palpable una dinámica puntual determinante; que presupone tomar en cuenta un quehacer científico para el abordaje de muchas consideraciones puesta en escena; lo cual, permiten elevar espacios comunes de involucramiento; en tal sentido, se tienen;

Vera Vergara, Biviana Concepción y Arteaga Linzán, Mónica María; Desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el uso de las TICs. Caso Unidad Educativa Pichincha; el aporte consustancial de las autoras viene a descifrar elementos contundentes de la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un ambiente de enseñanza puntual, lo cual considera que para equiparar la brecha digital en relación a la capacidad que conllevan una infraestructura acorde a las demandas de la actualización y modernización, se hace imprescindible tomar en consideración aspectos claves como la capacitación docente, adaptabilidad de infraestructura, y generación de un sistema educativo que dinamice de manera exponencial el uso de las TICs como una gran oportunidad para generar nuevas dimensiones del saber.

Arámbulo Santiago, Diana Chiquinquirá; Proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema multimodal de la educación universitaria, la autora a través de diferentes técnicas y métodos evalúa la puesta en marcha de las posibilidades que ofrece el sistema multimodal en la educación universitaria, en este sentido genera algunos aportes significativos de alcances para su efectividad, lo cual, toma en consideración un diseño transaccional descriptivo que permite revelar la receptividad de elementos claves; como las incidencias la receptividad y su adaptabilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Martínez González, Henry José; Díaz Pérez, Alfredo José y Martínez González, Juhenni María; Filosofía de la educación: trascendiendo barreras en la formación desde el pensamiento crítico; los autores destacan los estatutos referenciales que deben tomarse en consideración a la hora de establecer conexión con la dinámica educativa, infieren que los presupuestos de la filosofía de la educación demandan poder

transformar y redimensionar la concepción epistémica que pueda servir de referente para el quehacer educativo; ya sea en sus concepciones de presunción del pensamiento y en sus formas metodológicas.

Santiago Rivera, José Armando; La complejidad contemporánea y la elaboración del conocimiento; desde los fundamentos epistémicos de las bases del positivismo para la generación del conocimiento; el autor pone en discusión elementos claves para lograr establecer propuestas controversiales, que eleven nuevos aportes a través de los entramados epistémicos cualitativos; que puedan elevar la intervención del conocimiento, nuevas oportunidades de interpretaciones, que permiten establecer criterios sólidos para la generación de criterios que solidifican la dimensión del conocimiento.

Alcívar Bustamante, Leonor Guadalupe y Menéndez Menéndez, Fabián Gustavo; Intervención del trabajador social en escenarios de conflictividad escolar social, los autores infieren a través del método cualitativo, a través de la puesta en escena la experiencia en el campo de 4 trabajadores con intervención en la dinámica educativa, lo cual advierten el gran potencial que ofrece el trabajador social en los escenarios de conflictos escolares, su intervención se puede considerar como un garante que genera aportes significativos en la comunidad escolar, representando una figura imprescindible en los aspectos que tienen que ver con el sentido de pertenencia, generación y promoción de sentido común, tolerancia, corresponsabilidad de los actores que hacen vida, grandes rasgos importantes para establecer códigos de convivencia, en cualquier ambiente de aprendizaje.

Lombana Rodríguez, Raúl Manuel; La historia de Cuba ante el enfoque macropolítico de la historia de las relaciones internacionales. Definiciones, apuntes e invitaciones desde el complicado Siglo XXI; el autor pone en movimiento la categoría de la macropolítica como enfoque disciplinar y sus interferencias en la narrativa de las historias nacionales, pone en discusión rasgos contundentes de las implicaciones que tienen esas tendencias influyentes en lo que ha sido los aspectos metodológicos y teóricos en cuanto al tratamiento y análisis de la historia de Cuba, lo que devela que existe una carga anecdótica en relación a los intereses geopolíticos, en este criterio el autor considera pertinente elevar desde las ciencias sociales nuevas perspectivas disciplinarias que aborden la necesidad de incorporar análisis contundentes que pongan en discusión y crítica a través de la transversalidad dialéctica que

pueda poner en movimiento disciplinar, que permita elevar nuevas redefiniciones que contribuyan abordar el análisis concienzudo de la historias nacionales en conflicto permanente.

De Los Santos-Queirolo, Fede; Educación y decolonialidad en el Uruguay: posibilidades de una praxis en clave comunitaria y autónoma; el autor genera una crítica consustancial con las bases y estructuras que se configuraron y establecieron en el sistema educativo, elementos claves para descifrar la necesidad de una transformación que implique nuevas redefiniciones de ejercer las políticas públicas educativas, comenzar con nuevos alcances para generar escenarios que se puedan construir nuevas implicancias epistémica; para ejercer criterios que impliquen la autogestión de los procesos determinantes de cualquier contexto educativo, donde tenga cabida nuevos presupuestos de inclusión que se correlacionen con la diversidad de escenarios e intereses comunitarios, que les permitan elevar el carácter autónomo de ejercer una praxis educativa situada; según sus formas de convivencia comunitaria aunado a la redefinición de diversidad cultural predominante en cada contexto geográfico.

Referencias

- Busquier, L. (2018). ¿Interseccionalidad en América Latina y el Caribe? Con X (4).
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/160/160723004/160723004.pdf>
- Lugones, M (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color.

Desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el uso de las TICs. Caso Unidad Educativa Pichincha

Challenges in the teaching-learning processes with the use of ICTs. Pichincha Educational Unit Case

Vera Vergara, Biviana Concepción*

Correo: bvera5962@utm.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1834-6040>

Arteaga Linzán, Mónica María**

Correo: arteagalinzan70@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5799-6046>

Universidad Técnica de Manabí - Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13886384>

Resumen

El estudio en la Unidad Educativa Pichincha exploró los desafíos que enfrentan los docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje. Mediante un enfoque mixto, diseño documental y no experimental; se encuestó a 18 docentes evaluando cinco dimensiones: infraestructura tecnológica, competencias digitales, apoyo institucional, resistencia al cambio, y evaluación. Los resultados revelaron que la infraestructura tecnológica deficiente y la capacitación insuficiente son barreras significativas reportando deficiencias en el acceso a internet a herramientas y programas informáticos actualizados. Se observó variabilidad en las competencias digitales de los docentes, con muchos sin sentirse preparados para integrar las TIC efectivamente. El estudio también identificó resistencia al cambio y la necesidad de un apoyo institucional más robusto. En conclusión, se requiere mejorar la infraestructura, proporcionar formación continua en habilidades digitales, y fortalecer el soporte institucional para optimizar el uso de las TIC en los procesos educativos.

Palabras clave: Competencias digitales, desafíos en la adopción, integración de TIC, Procesos de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The study at the Pichincha Educational Unit explored the challenges that teachers face in the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching-learning process. Using a mixed approach, documentary and non-experimental design, 18 teachers were surveyed, evaluating five



dimensions: technological infrastructure, digital skills, institutional support, resistance to change, and evaluation. The results revealed that deficient technological infrastructure and insufficient training are significant barriers, with most teachers reporting deficiencies in access to the internet and updated software and tools. There was also variability observed in the digital skills of teachers, with many not feeling fully prepared to effectively integrate ICT into their teaching. The study also identified significant resistance to change and the need for more robust and strategic institutional support to facilitate the integration of ICT. In conclusion, the research underscores the importance of improving technological infrastructure, providing continuous training in digital skills, and strengthening institutional support to overcome resistance to change and optimize the use of ICT in educational processes.

Keywords: Digital competencies, challenges in adoption, ICT integration, teaching-learning processes

Introducción

El avance global en la educación se ha visto notablemente impulsado por la integración de tecnologías avanzadas. Según García et al. (2017), la última década ha testificado una expansión en las tecnologías de información y comunicación, impulsada por herramientas de la web 2.0 como blogs, wikis y plataformas interactivas que fomentan una dinámica educativa más innovadora. Además, la conectividad emerge como un factor crucial para la ejecución de actividades curriculares tanto para docentes como para estudiantes.

La integración de las TIC es un tema cuya importancia es de actualidad cuando hacemos referencia a la innovación educativa y a la mejora continua de la calidad en los estudiantes. Esta integración y uso de las TIC es una tendencia globalizada de la sociedad del conocimiento y por ende de la información en general, en los estudiantes de todos los niveles educativos que se benefician mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre otros aportes expuestos por Román y Murillo (2014) se destaca que las disparidades en conectividad son significativas entre países, evidenciando que un porcentaje considerable de escuelas en países como México y Brasil carecen de acceso a internet, en contraste con mejores índices en Chile.

Por otro lado, Ibujés y Franco (2019) observa fluctuaciones en las políticas públicas destinadas a promover las TIC en Ecuador desde 2010, lo cual podría explicar la lenta progresión en la alfabetización digital en el país. En este contexto, García et al. (2023) sugieren que los docentes deben reflexionar activamente sobre el uso de estas herramientas para innovar en sus métodos de enseñanza y adaptar las tecnologías al modelo educativo.

Si bien el criterio de Kennedy (2023) identifica la falta de infraestructura adecuada y entrenamiento inadecuado como barreras principales para la integración efectiva de las TIC en la formación docente en la Universidad de Liberia, sugiriendo que la mejora en estos aspectos podría facilitar una mejor integración.

Fernández et al. (2020) subrayan que el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes hacia las TIC se origina en el diálogo e interacción entre profesores y estudiantes, y resaltan la importancia de la capacitación docente y la colaboración con las familias para una integración efectiva de las TIC.

Es tal el interés que autores como Alcántara et al. (2020) exploran los desafíos enfrentados por maestros de secundaria y preparatoria en la integración de las TIC en la enseñanza de matemáticas, identificando la escasez de recursos y la baja confianza en el uso de tecnologías como limitaciones significativas.

Adicionalmente, Parra y Rengifo (2021) identifican limitaciones como la falta de conectividad, recursos tecnológicos adecuados, y políticas de gestión tecnológica que integren la innovación en las prácticas pedagógicas, resultando en una baja adopción de métodos innovadores mediados por TIC en las aulas. Finalmente, Sornoza (2019) enfatiza la necesidad de que los docentes superen sus temores hacia la innovación tecnológica para incorporar estas herramientas de manera más frecuente en su práctica profesional, lo que requiere disponibilidad de recursos y una actitud proactiva por parte de los educadores.

Con base a lo expuesto en la problemática antes detallada surge la siguiente interrogante, ¿Cuáles son los desafíos de la integración de las Tics en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Unidad Educativa Pichincha?

Esta investigación se centra en las observaciones realizadas dentro del ámbito educativo. A pesar de la buena disposición del personal docente, frecuentemente se enfrentan a la falta de recursos adecuados y capacitaciones que les permitan impartir conocimientos de manera eficaz y didáctica. Estos conocimientos son esenciales para que los estudiantes se desenvuelvan en sus vidas cotidianas y profesionales.

Este estudio tiene el potencial de aportar significativamente al identificar y analizar los desafíos a los que se enfrentan los docentes, ofreciendo una guía para el desarrollo competente de los alumnos. Se considera que las metodologías de enseñanza varían considerablemente entre diferentes niveles educativos.

Es menester para esta investigación resaltar a Aparicio-Gómez (2019) quienes observan que en los niveles superiores de educación se utiliza una gama más amplia de TICs, mientras que en los niveles iniciales su uso se minimiza, llegando a ser monocromático para el primer grado. Además, el uso más frecuente de las TIC por parte de los docentes en las aulas consiste en la proyección de medios audiovisuales, como videos, presentaciones y grabaciones.

Por tanto, el objetivo del estudio es analizar los desafíos que enfrentan los docentes en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad Educativa Pichincha.

Metodología

La metodología para analizar los desafíos que enfrentan los docentes en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad Educativa Pichincha, se basó en un enfoque mixto, con un diseño documental y no experimental. Se utilizó la fundamentación teórica de las variables en estudio para comprender mejor la problemática.

La muestra consistió en el total de la población de docentes de la Unidad Educativa Pichincha, que fue el objeto de estudio de esta investigación, que en total son 18 docentes.

Se realizó una encuesta a los docentes de la Unidad Educativa Pichincha, la cual consistió en un cuestionario de preguntas cerradas dividido en cinco dimensiones: 1) Infraestructura tecnológica, 2) Competencias digitales, 3) Apoyo institucional, 4) Resistencia al cambio, y 5) Evaluación y retroalimentación. Cada dimensión incluyó 6 ítems evaluados mediante una escala de Likert, que iba de "Totalmente en desacuerdo" (4) a "Totalmente de acuerdo" (1), permitiendo a los docentes calificar cada afirmación basándose en su experiencia y percepción.

Este instrumento permitió obtener información sobre la situación actual de la Unidad Educativa en relación con los desafíos de integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados se analizaron utilizando el software SPSS, lo que facilitó la presentación de los descriptivos de la encuesta en tablas. Además, se exploró la relación entre las dimensiones de la encuesta mediante el Chi-cuadrado de Pearson, considerándose significativa toda relación cuyo valor p fuera inferior a 0.05.

Resultados

Los datos de la tabla 1 presentada reflejan la percepción de los docentes sobre varios desafíos asociados con la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Unidad Educativa Pichincha. Estos desafíos están clasificados en cinco dimensiones: infraestructura tecnológica, competencias digitales, apoyo institucional, resistencia al cambio y evaluación y retroalimentación.

Tabla 1. Descriptivos de la percepción de los Desafíos de los Docentes en la Integración de las TIC en la Enseñanza-Aprendizaje

Dimensiones	Escala de Likert			
	1	2	3	4
Dimensión 1: Infraestructura Tecnológica				
Infraestructura tecnológica	8	6	4	0
Equipos tecnológicos	10	5	3	0
Acceso confiable a internet	4	8	6	0
Herramientas y programas informáticos	7	8	2	1
Disponibilidad de recursos tecnológicos	6	3	7	2
Capacitación en el uso de la tecnología	4	4	9	1
Dimensión 2: Competencias Digitales				
Utilizo cómodamente tecnología al enseñar	1	4	8	5
Poseo habilidades para integrar TIC en la enseñanza	1	2	10	5
Conozco tendencias tecnológicas educativas actuales	1	1	14	2
Falta de habilidades digitales limita mi uso de TIC	2	5	10	1
Recibo apoyo para mejorar habilidades digitales	1	10	6	1
La formación continua en habilidades digitales es vital	1	2	7	8
Dimensión 3: Apoyo Institucional				
Dirección comprometida con TIC.	2	4	10	2
Suficiente apoyo institucional tecnológico	5	6	7	0
Plan estratégico TIC claro	3	5	10	0
Orientación adecuada integración TIC.	4	9	5	0
Colaboración docente en TIC.	4	6	8	0
Recursos financieros TIC adecuados	4	8	6	0

Dimensión 4: Resistencia al Cambio				
Colegas resisten TIC.	2	7	9	0
Desconocimiento TIC obstaculiza adopción	1	6	11	0
Temor a obsolescencia habilidades	2	6	10	0
Preocupaciones equidad inclusión digital	2	6	8	2
Tradición y resistencia obstaculizan	1	5	10	2
Necesario cambio cultural institucional	2	1	9	6
Dimensión 5: Evaluación y Retroalimentación				
TIC efectivas evaluación	2	4	11	1
Retroalimentación oportuna tecnológica	5	4	9	0
Métodos evaluación complementados digitalmente	1	7	10	0
TIC mejoran evaluación	3	3	12	0
Sistema monitorea impacto TIC.	4	5	9	0
Reflexión continua TIC fomentada	2	5	11	0

Nota: Totalmente en desacuerdo (4); En desacuerdo (3); De acuerdo (2), Totalmente de acuerdo (1)

Análisis de los resultados

La mayoría de los docentes en la Unidad Educativa Pichincha reportan deficiencias significativas en la infraestructura tecnológica necesaria para una integración efectiva de las TIC en sus métodos de enseñanza. Los resultados muestran una clara tendencia hacia el desacuerdo respecto a la adecuación de la infraestructura y los equipos tecnológicos, así como un acceso insuficiente a internet y a herramientas informáticas. Además, se identifica una marcada necesidad de mejorar la capacitación en el uso de estas tecnologías, con una inclinación general hacia el desacuerdo o la neutralidad sobre la preparación actual de los docentes, lo que subraya el desafío de fortalecer estos aspectos clave para aprovechar plenamente las posibilidades educativas de las TIC.

En la dimensión de competencias digitales, los docentes de la Unidad Educativa Pichincha muestran variabilidad en sus habilidades y confianza para integrar las TIC en la enseñanza. Aunque un segmento significativo de ellos se siente cómodo utilizando estas tecnologías y afirma tener las habilidades necesarias para su integración efectiva, aún existe un grupo considerable que no se considera completamente preparado. Además, se reconoce la importancia de la formación continua en habilidades digitales, pero el apoyo actual para mejorar estas capacidades presenta variaciones, indicando la necesidad de un enfoque más consistente y estructurado para el desarrollo profesional en esta área.

En cuanto al apoyo institucional en la Unidad Educativa Pichincha, las percepciones de los docentes son mixtas, reflejando tanto reconocimientos de apoyo adecuado como críticas a las deficiencias existentes. Si bien se nota un cierto nivel de compromiso por parte de la dirección con las TIC, muchos docentes destacan la necesidad de fortalecer la planificación estratégica y asegurar un apoyo tecnológico más constante y eficaz. Este panorama subraya la importancia de una estrategia bien definida y recursos continuos para apoyar la integración de las tecnologías en el proceso educativo, elementos cruciales para maximizar los beneficios de las TIC en el ámbito escolar.

La resistencia al cambio emerge como un obstáculo considerable en la adopción de las TIC dentro de la Unidad Educativa Pichincha, según reflejan las percepciones de los docentes. Existe una resistencia significativa entre los colegas hacia la incorporación de nuevas tecnologías en el aula, combinada con un temor palpable a que sus habilidades actuales se vuelvan obsoletas ante el ritmo acelerado de los avances tecnológicos. Estos factores juntos contribuyen a una atmósfera de reluctancia que puede frenar el progreso hacia una integración efectiva de las herramientas digitales en los procesos educativos.

Las percepciones de los docentes sobre la utilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de evaluación y retroalimentación son en general positivas en la Unidad Educativa Pichincha, aunque reconocen que aún hay espacio para mejoras. La mayoría concuerda en que las TIC son efectivas para llevar a cabo evaluaciones, y ven en estas tecnologías un potencial significativo para enriquecer y mejorar los métodos tradicionales de evaluación. Sin embargo, este reconocimiento también viene acompañado de la sugerencia implícita de que se deben continuar desarrollando y optimizando estas herramientas para maximizar su eficacia en el ámbito educativo.

Los docentes enfrentan múltiples desafíos para integrar las TIC efectivamente en sus procesos educativos, desde limitaciones en infraestructura y capacitación hasta resistencia cultural y necesidades de apoyo institucional más fuerte. Abordar estos desafíos requerirá un enfoque multifacético que incluya mejoras en infraestructura, programas de capacitación continua, estrategias institucionales claras y esfuerzos para reducir la resistencia al cambio.

La Tabla 2 proporciona un análisis de correlación entre las distintas dimensiones de los desafíos que enfrentan los docentes en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

en la Unidad Educativa Pichincha. Los coeficientes de correlación de Pearson junto con su significancia bilateral ofrecen un entendimiento de cómo estas dimensiones están interrelacionadas.

Tabla 2. Correlación de las dimensiones de los Desafíos de los Docentes en la Integración de las TIC en la Enseñanza-Aprendizaje

		Infraestructura Tecnológica	Competencias Digitales	Apoyo Institucional	Resistencia al Cambio	Evaluación y Retroalimentación
Infraestructura Tecnológica	Correlación de Pearson	1	-.061	,666**	.163	,715**
	Sig. (bilateral)		.809	.003	.518	.001
	N	18	18	18	18	18
Competencias Digitales	Correlación de Pearson	-.061	1	.257	.425	.211
	Sig. (bilateral)	.809		.304	.079	.400
	N	18	18	18	18	18
Apoyo Institucional	Correlación de Pearson	,666**	.257	1	,471*	,826**
	Sig. (bilateral)	.003	.304		.048	.000
	N	18	18	18	18	18
Resistencia al Cambio	Correlación de Pearson	.163	.425	,471*	1	,550*
	Sig. (bilateral)	.518	.079	.048		.018
	N	18	18	18	18	18
Evaluación y Retroalimentación	Correlación de Pearson	,715**	.211	,826**	,550*	1
	Sig. (bilateral)	.001	.400	.000	.018	
	N	18	18	18	18	18
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).						
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).						

Análisis de correlaciones significativas

Existe una correlación significativa ($r = .666$, $p = .003$), indicando que una mejor infraestructura tecnológica está fuertemente asociada con un mayor apoyo institucional. Esto sugiere que cuando las instituciones invierten en infraestructura adecuada, también tienden a proporcionar un mejor soporte para su uso.

Se presenta correlación también es significativa y alta ($r = .715$, $p = .001$), mostrando que una infraestructura tecnológica robusta facilita métodos de evaluación y retroalimentación más efectivos, posiblemente debido a la disponibilidad de mejores herramientas y recursos.

La correlación más fuerte se observa aquí ($r = .826$, $p < .001$), destacando que el apoyo institucional es crucial para implementar prácticas efectivas de evaluación y retroalimentación mediante TIC. Esto puede reflejar que un entorno bien apoyado es esencial para el éxito de las políticas de evaluación basadas en tecnología.

La correlación significativa ($r = .471$, $p = .048$) sugiere que cuanto más apoyo institucional exista, menor es la resistencia al cambio entre los docentes, probablemente porque se sienten más respaldados y seguros para adoptar nuevas tecnologías.

También se observa una correlación significativa ($r = .550$, $p = .018$), lo que puede indicar que los esfuerzos para superar la resistencia al cambio están correlacionados con la implementación de evaluaciones más efectivas y el uso de retroalimentación tecnológica.

Estos resultados sugieren que, para superar los desafíos en la integración de las TIC en el ámbito educativo, es crucial fortalecer el apoyo institucional y la infraestructura tecnológica. Asimismo, reducir la resistencia al cambio mediante un apoyo continuo y demostraciones de la eficacia de las nuevas tecnologías puede mejorar la percepción y la utilidad de las TIC en la evaluación y la retroalimentación. Estos hallazgos pueden guiar a las autoridades educativas en la Unidad Educativa Pichincha para implementar estrategias más efectivas que promuevan la integración de la tecnología en el proceso educativo.

Discusión de los resultados

Infraestructura tecnológica

La infraestructura tecnológica es fundamental para la integración efectiva de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en entornos educativos, y varios estudios han destacado deficiencias significativas en este aspecto. Kennedy (2023) en Liberia y la Unidad Educativa Pichincha en Ecuador han identificado que la falta de infraestructura adecuada y entrenamiento inadecuado son barreras significativas que limitan la capacidad de los docentes para implementar tecnologías efectivamente en

sus prácticas pedagógicas. De manera similar, Khan y Alwi (2018), Arnado y Aviles (2023), Atabek (2019), y los resultados de la Unidad Educativa Pichincha apuntan a una falta significativa de recursos de infraestructura adecuados, incluyendo acceso insuficiente a internet y hardware, como principales obstáculos para la integración de las TIC.

Por otro lado, estudios adicionales reflejan que estos problemas no son exclusivos de una sola región o tipo de entorno educativo. Meyer et al. (2017) subrayan los desafíos específicos de integrar las TIC en entornos rurales, destacando la necesidad crítica de preparación y de recursos adecuados para facilitar este proceso. Vien et al. (2019) encuentran problemas similares en Malasia, señalando la falta de recursos y la inestabilidad de la conexión a internet como indicativos de que las barreras para la integración de las TIC son un desafío global. Además, Pelila y Palangyos (2021) junto con los resultados de la Unidad Educativa Pichincha coinciden en que las deficiencias en infraestructura son críticas, y resaltan la necesidad de optimizar las pedagogías digitales y la formación continua para superar estas barreras.

De acuerdo con estos estudios, es fundamental que las políticas educativas y las estrategias de implementación de TIC consideren la construcción y mejora de infraestructuras tecnológicas como un eje central. Esto no solo incluye la provisión de hardware y acceso a internet, sino también el desarrollo de competencias digitales entre los docentes y la actualización continua de las metodologías pedagógicas para integrar efectivamente las TIC en los procesos de enseñanza. Tales medidas requieren un compromiso a largo plazo de los gobiernos y las instituciones educativas, así como la colaboración entre diversos actores del sector educativo, para asegurar que los beneficios de las TIC puedan ser plenamente realizados en todos los contextos educativos.

Competencias digitales

El desarrollo de competencias digitales entre los docentes es crucial para la integración efectiva de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación, y diversos estudios han resaltado la carencia de estas habilidades como una barrera significativa en diferentes contextos. Dzinoreva y Mavunga (2022) en Zimbabwe, junto con los resultados observados en la Unidad Educativa Pichincha, revelan un déficit notable en las competencias digitales de los docentes, lo que subraya la necesidad de formación continua y apoyo en el desarrollo de estas capacidades.

De manera similar, Alcantara et al. (2020) destacan la baja confianza y el conocimiento técnico insuficiente de los docentes en el uso de las TIC, lo que requiere una capacitación mejorada y más efectiva. Estos estudios colectivamente sugieren que la variabilidad en las competencias digitales entre los docentes es un desafío global que necesita ser abordado mediante programas de desarrollo profesional estructurados y continuos.

Por otro lado, estudios adicionales también reflejan la importancia de mejorar la formación en TIC para optimizar su uso en procesos educativos. Atabek (2019) en Turquía y Benjamin et al. (2022) identifican la falta de formación continua adecuada y el acceso insuficiente a recursos tecnológicos como obstáculos principales, problemas que también son evidentes en la Unidad Educativa Pichincha. Además, Moyo (2017) y Ramafi (2022) en sus respectivos estudios en Qatar y Sudáfrica, resaltan la falta de habilidades en TIC y una infraestructura insuficiente como barreras críticas, enfatizando la necesidad de un enfoque sistemático para el desarrollo profesional que integre efectivamente las TIC en la enseñanza.

Estos estudios sugieren que, para una integración exitosa de las TIC en la enseñanza, no solo se necesitan recursos tecnológicos adecuados, sino también un enfoque sistemático y coherente en el desarrollo profesional que aborde específicamente estos desafíos. Este enfoque debería incluir políticas claras, inversión en infraestructura y programas de capacitación diseñados para elevar la competencia digital de los docentes, garantizando así que puedan utilizar eficazmente las TIC para enriquecer los entornos de aprendizaje.

Apoyo Institucional

El apoyo institucional para la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación es un factor crítico que varía considerablemente entre diferentes entornos educativos, afectando la capacidad de las instituciones para mejorar sus capacidades tecnológicas. Este desafío se manifiesta en la necesidad de una planificación estratégica más robusta y de un compromiso firme por parte de las instituciones para apoyar efectivamente la mejora de las tecnologías utilizadas en la educación.

Castro (2019) resalta la importancia del soporte gubernamental e institucional no solo en la capacitación docente sino también en la mejora de la infraestructura tecnológica dentro de las escuelas, un aspecto fundamental para la adopción exitosa de las TIC. Además, las percepciones de los docentes sobre el

apoyo institucional son mixtas, algunos destacan la necesidad de un apoyo más constante y efectivo, lo que sugiere que la integración de las TIC puede estar siendo limitada por la falta de un respaldo institucional adecuado y continuo.

Por otro lado, estudios específicos ofrecen perspectivas sobre cómo las instituciones pueden abordar estos desafíos de manera innovadora. Arnado y Aviles (2023) destacan una estrategia que incluye el uso de dispositivos tecnológicos de bajo costo y la colaboración con organizaciones comunitarias para fomentar la creatividad e innovación entre los estudiantes, aunque esta aproximación no se refleja en los resultados de Pichincha, donde el enfoque está más orientado hacia la mejora interna a través de capacitaciones y mejoras infraestructurales.

En la Unidad Educativa Pichincha, aunque se reconoce la resistencia al cambio y las percepciones docentes varían, el énfasis se pone en fortalecer internamente las capacidades institucionales sin mencionar la colaboración externa como estrategia. Esto subraya la diversidad de enfoques que las instituciones pueden adoptar para mejorar la integración de las TIC, dependiendo de sus recursos específicos y contextos operativos.

Resistencia al cambio

La resistencia al cambio emerge como una barrera significativa en la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los entornos educativos, tal como se observa en diversos estudios y particularmente en la Unidad Educativa Pichincha. Fernández et al. (2020) destacan la importancia del diálogo y la interacción para superar la resistencia al cambio y facilitar una integración más efectiva de las TIC en los procesos educativos, lo que coincide con la percepción de los docentes en Pichincha que ven a las TIC como enriquecedoras para los métodos de evaluación. Sin embargo, sigue existiendo una resistencia considerable entre los docentes hacia la adopción de nuevas tecnologías, lo que sugiere la necesidad de un cambio cultural institucional profundo para permitir una transición más fluida hacia entornos educativos tecnológicamente avanzados.

Ilic (2021) también aborda este tema, señalando las resistencias al cambio pedagógico y la necesidad de reestructurar los métodos de enseñanza tradicionales para integrar efectivamente las TIC, lo que resalta paralelismos con las barreras observadas en Pichincha donde la resistencia a nuevas tecnologías es palpable.

Además, otros estudios ilustran cómo factores externos como las políticas educativas ineficaces y la falta de infraestructura adecuada pueden exacerbar la resistencia al cambio. Inyang (2017) discute cómo estas limitaciones contribuyen a un uso ineficaz de las TIC en Nigeria, reflejando una situación similar a la de Unidad Educativa Pichincha donde la preocupación por la obsolescencia de habilidades y la falta de adopción de TIC por parte de colegas son prevalentes. En contraste, Atabek (2019) menciona que la novedad de las tecnologías no se percibe necesariamente como un impedimento, lo que difiere de la situación en la Unidad Educativa Pichincha, donde el temor a la obsolescencia de habilidades es un problema significativo (Atabek, 2019).

Este contraste sugiere que mientras algunas comunidades educativas ven la innovación tecnológica como una oportunidad, otras la perciben como una amenaza, subrayando la necesidad de políticas y estrategias educativas que mitiguen la resistencia al cambio y fomenten una adaptación más efectiva a las herramientas digitales.

Evaluación y Retroalimentación

El potencial de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para mejorar los métodos de evaluación es ampliamente reconocido en diversos contextos educativos. En la Unidad Educativa Pichincha, así como en el estudio realizado por Alcantara et al. (2020), se sugiere que las TIC pueden mejorar significativamente la preparación de planes de lección y presentaciones, destacando su utilidad en la estructuración y ejecución de evaluaciones educativas más efectivas. Este reconocimiento subraya la capacidad de las TIC para no solo facilitar aspectos administrativos de la educación sino también para enriquecer la interacción pedagógica y la retroalimentación, permitiendo evaluaciones más integradas y adaptativas a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, la evaluación mediada por TIC en entornos virtuales también presenta desafíos específicos. Torres-Madroño et al. (2020), señalan la predominancia de evaluaciones cuantitativas sumativas en entornos virtuales, pero también destacan la emergencia de tecnologías como la gamificación y la realidad virtual que ofrecen nuevas posibilidades para evaluaciones más dinámicas e interactivas. Clarin y Baluyos (2022), por su parte, se centran en los retos del aprendizaje en línea en la educación básica, como la motivación de los estudiantes y las dificultades técnicas como la mala conexión a internet,

desafíos que también son relevantes para la Unidad Educativa Pichincha, aunque en un contexto de integración más amplia de las TIC tanto en currículos presenciales como a distancia.

Estos estudios enfatizan la importancia de superar las barreras técnicas y pedagógicas para aprovechar plenamente las capacidades evaluativas de las TIC en la educación moderna.

Conclusiones

Uno de los desafíos más significativos que enfrentan los docentes en la Unidad Educativa Pichincha es la falta de infraestructura tecnológica adecuada. Esta deficiencia incluye tanto la escasez de equipos tecnológicos como un acceso insuficiente a internet, a herramientas y programas informáticos actualizados. Los docentes reportan una marcada necesidad de mejorar estas infraestructuras para integrar efectivamente las TIC en sus métodos de enseñanza, lo que refleja un claro desacuerdo con la adecuación de los recursos tecnológicos disponibles actualmente en la institución. Este factor es crucial, ya que una infraestructura robusta es fundamental para aprovechar las capacidades educativas de las TIC y para implementar metodologías de enseñanza que respondan a las demandas del siglo XXI.

Otro obstáculo importante es la variabilidad en las competencias digitales de los docentes y la percepción de insuficiente capacitación en el uso de las TIC. Aunque algunos docentes se sienten cómodos utilizando tecnologías y afirman tener las habilidades necesarias para su integración efectiva, existe un grupo considerable que no se considera completamente preparado.

La integración de las TIC no solo se ve obstaculizada por limitaciones técnicas y de capacitación, sino también por la falta de un apoyo institucional robusto y por una resistencia cultural significativa hacia el cambio. Los docentes señalan que, aunque hay un cierto nivel de compromiso por parte de la dirección con las TIC, es necesario fortalecer la planificación estratégica y asegurar un soporte tecnológico más constante y eficaz. Además, la resistencia al cambio entre los colegas y el temor a que sus habilidades se vuelvan obsoletas con los rápidos avances tecnológicos contribuyen a una atmósfera de reluctancia que puede frenar el progreso hacia una integración efectiva de las herramientas digitales en los procesos educativos. Reducir esta resistencia mediante un apoyo continuo y demostraciones de la eficacia de las nuevas tecnologías es fundamental para mejorar la percepción y la utilidad de las TIC en la educación.

Recomendaciones

Se recomienda en este aspecto la importancia de la formación continua en habilidades digitales, donde se necesita un enfoque más consistente y estructurado para el desarrollo profesional en esta área. La formación debería ser una prioridad institucional para asegurar que todos los docentes puedan manejar y aplicar las TIC de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas.

Referencias

- Alcantara, C., Veriña, U. & Niem, M. (2020). Teaching and learning with technology: ramification of ICT integration in mathematics education. *Teaching and Learning*, 10(1). DOI: 10.46517/seamej.v10i1.83
- Aparicio-Gómez, O. (2019). El uso educativo de las TIC. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 12(1), 211-227.
- Arnado, A. y Aviles, M. (2023). ICT Integration in IPed Schools: Challenges and Skills of Intermediate Teachers and Learners. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(2), 482-510. DOI: 10.15379/ijmst.v10i2.1260
- Atabek, O. (2019). Challenges in integrating technology into education. *arXiv preprint arXiv:1904.06518*. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14810>
- Benjamin, K., Baudoin, R. y Jean-Pierre, K. (2022). Barriers of the Use of ICT in Teaching: Mont-Amba Educational Province Solutions. *Journal of Education, Society & Multiculturalism*, 3(1), 142-168. <https://doi.org/10.2478/jesm-2022-0009>
- Castro, A. (2019). The Impact of Information and Communication Technology on Pedagogy: Benefits, Issues, and Challenges. *Tamansiswa International Journal in Education and Science (TIJES)*, 1(1). <https://doi.org/10.30738/tijes.v1i1.5444>
- Clarín, S. y Baluyos, L. (2022). Challenges encountered in the implementation of online distance learning. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(1), 33-46. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline591>
- Dzinoreva, T. y Mavunga, G. (2022). Integrating ICTs into the Zimbabwean secondary school pre-service teachers' curriculum. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (88), 53-68. <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i88a04>
- Fernández, G., Calvo, C. y Fernández, S. (2020). Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Educatio siglo XXI*, 38(1), 119-138. <https://doi.org/10.6018/educatio.413441>

- García, M., Reyes, J. y Godínez, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12).
- García, O., Zaldívar, A. y Peña, G. (2023). Formación docente en competencias TIC. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(24).
- Ibujés, J. y Franco, A. (2019). Uso de las TIC y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Ecuador. *Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 8(17), 390-629.
- Inyang, J. (2017). The use of information and communication technologies (ICTs) in foreign language teaching in Nigeria: Prospects and challenges. *AFRREV IJAH: An International Journal of Arts and Humanities*, 6(1), 124-134. DOI: 10.4314/ijah.v6i1.11
- Ilic, P. (2021). The Challenge of Information and Communications Technology in Education. *SHS Web of Conferences*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110201009>
- Kennedy, M. (2023). Challenges of ICT Integration in Teachers' Education: A Case Study of the College of Education, University of Liberia. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 3(5), 860-870. DOI: 10.55677/ijssers/V03I5Y2023-15
- Khan, Y. y Alwi, K. (2018). Evaluating teachers' perception on integrating ict in teaching-learning process. *Pakistan Journal of Educational Research*, 1(1), 26-48. <https://doi.org/10.52337/pjer.v1i1.4>
- Meyer, I., Marais, M., Ford, M. y Dlamini, S. (2017). An exploration of the integration challenges inherent in the adoption of ICT in an education system. In *Information and Communication Technologies for Development: 14th IFIP WG 9.4 International Conference on Social Implications of Computers in Developing Countries, ICT4D 2017, Yogyakarta, Indonesia, May 22-24, 2017, Proceedings 14* (pp. 463-474). Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-59111-7_38
- Moyo, C. (2017). Evaluating the current usage and integration of ICTs in education: A review of teachers' usage and barriers to integration. *TEXILA International Journal of Academic Research*, 4(2), 107-115. DOI: 10.21522/TIJAR.2014.04.02.Art011
- Parra, L. y Rengifo, K. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Educación*, 30(59), 237-254.
- Pelila, J. R. O., y Palangyos, A. C. (2021). JLEET. Factors and Barriers Influencing Technology Integration in the Classroom. *Journal of Language Education and Educational Technology Vol*, 6(2), 54. DOI: 10.33772/jleet.v7i1.18704
- Ramafi, P. (2022, December). Investigating the Barriers of ICT use in Teaching and Learning at Public Schools in South Africa. In *International Conference on Intelligent and Innovative Computing Applications* (pp. 92-102). <https://doi.org/10.59200/ICONIC.2022.010>

- Román, M. y Murillo, J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educ. Pesqui., Sao Paulo* 40(4), 879-895. <https://www.scielo.br/j/ep/a/ttbm5HN6FMHqk5YDC8ssq8L/?format=pdf&lang=es>
- Sornoza, C. (2019). Habilidades de las TIC que requieren los docentes de Bachillerato. *Rehuso*, 4(3), 57-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171023006>
- Torres, L. y Domínguez J. (2021). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*. 4(91), 91-100. <http://scielo.sld.cu/pdf/rcim/v4n1/rcim08112.pdf>
- Torres-Madroño, M., Torres-Madroño, C. y Ruiz Botero, D. (2020). Challenges and possibilities of ICT-mediated assessment in virtual teaching and learning processes. *Future Internet*, 12(12), 232. <https://doi.org/10.3390/fi12120232>
- Vien, V., Ai, T. y Sung, K. (2019). The Challenges of Implementing Information and Communications Technology (ICT) Based Online Learning in Chinese Independent High Schools (CIHS) in Malaysia. *Research in World Economy*, 10(2), 117-128. DOI: 10.5430/rwe.v10n2p117

*Maestría académica con trayectoria profesional en Educación, mención Pedagogía en Entornos Digitales. Facultad de Posgrado, Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo EC 130105, Ecuador. **Departamento de Ciencias de la Información y Documentación. Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales, Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo EC 130105, Ecuador.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*: Yo, Vera Biviana y Arteaga Mónica, *declaramos al Comité Editorial que: No tenemos, situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto: Desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el uso de las TICs. Caso Unidad Educativa Pichincha, en relación con su publicación.*

De igual manera, declaramos que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiento que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaramos en Portoviejo, Ecuador, abril de 2024.

Firmas



Firmado electrónicamente por:
BIVIANA CONCEPCION
VERA VERGARA

Biviana Concepción Vera Vergara
C.I 130660241-6



Firmado electrónicamente por:
MONICA MARIA
ARTEAGA LINZAN

Mónica M. Arteaga Linzán
C.I. 1309015962

Proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema multimodal de la educación universitaria

Teaching-learning process in the multimodal system of university education

Arámbulo Santiago, Diana Chiquinquirá*

Correo: dianarambulo01@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9038-2353>

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"
Zulia-Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13886637>

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo constatar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema multimodal de la educación universitaria. Las unidades claves para el estudio estuvieron conformadas por docentes y estudiantes. La investigación se apoyó en la práctica de técnicas metodológicas de naturaleza cuantitativa, permitiendo analizar el objeto de investigación desde el campo estadístico a través del método deductivo, cuya investigación es de tipo explicativo, con diseño transeccional descriptivo, pretendiendo indagar la incidencia y los valores del proceso de formación y el aprendizaje, dos hechos que son susceptibles de medición numérica a través de los instrumentos de recolección de datos como la encuesta y la observación que describieron las variaciones entre ellas. Como resultado se verificó el escenario de la acción docente, desde la práctica pedagógica, metodológica, tecnológica, social, y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, para luego concluir con su significatividad en el sistema educativo universitario.

Palabras claves: Enseñanza-aprendizaje, sistema multimodal, educación universitaria

Abstract

The objective of this article is to verify the teaching-learning process in the multimodal system of university education. The key units for the study were made up of teachers and students. The research was supported by the practice of methodological techniques of a quantitative nature, allowing the object of research to be analyzed from the statistical field through the deductive method, whose research is of an explanatory type, with a descriptive transectional design, aiming to investigate the incidence and values of the training process and learning, two facts that are susceptible to numerical measurement through data collection instruments such as the survey and observation that described the variations



between them. As a result, the scenario of teaching action was verified, from pedagogical, methodological, technological, social practice, and its impact on student learning, to then conclude with its significance in the university educational system.

Keywords: Teaching-learning, multimodal system, university education

Introducción

La velocidad, el cambio y la transformación, se han convertido en una de las características de la sociedad actual en manos de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, que rompen las barreras espacio-temporales, propiciando nuevas formas de participación social y modos de organización, que han producido un cambio sin precedentes en el ámbito educativo, dando lugar a un sistema de educación multimodal, un nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que posibilita la interacción de los actores en el proceso y la movilidad del conocimiento en contextos de gestión diferentes, pero que además, reconfigura los nuevos escenarios educativos, tanto para el docente como para los estudiantes.

Por consiguiente, el entorno educativo ha mutado en complejo, diverso y globalizado, sin embargo, sigue siendo influenciado directamente por los procesos de enseñanza y aprendizaje; que son factores interdependientes, su funcionamiento, dinamismo y calidad depende de la interacción entre docentes y estudiantes –y entre estudiantes– además del grado en que este proceso se ajuste a los recursos cognitivos, motivacionales y contextuales de la realidad educativa, y en un sistema multimodal, entra en la metacognición, donde el docente debe guiar a sus estudiantes en el desarrollo de experiencias colaborativas con una relación inter y multidisciplinaria a través de comunidades de aprendizaje.

En este sentido, se pretende con este estudio constatar el proceso de enseñanza que se viene realizando por parte de los docentes y su incidencia en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, ante los nuevos escenarios basados en las tecnologías, por medio de las diferentes modalidades educativas implementadas en las instituciones universitarias, con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso educativo desde el contexto real y actual.

Por otro lado, la investigación aporta un fundamento teórico, con diversidad de posturas y corrientes filosóficas, desde los planteamientos referentes a un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje en el sistema multimodal, que plantea los principios básicos de una práctica docente multirreferenciada de los

modelos utilizados en un marco de referencia centrada en el aprendizaje experiencial y situado, en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento complejo, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de una comunidad de aprendizaje.

Además, el estudio permite analizar la significatividad tanto de la enseñanza impartida como del aprendizaje logrado, en el desarrollo de los objetivos planificados en la práctica pedagógica, de las diferentes modalidades educativas empleadas por los docentes, de manera sincrónica y asincrónica, y su repercusión en el proceso educativo, cuando la atención es dirigida a situaciones concretas de cada ámbito de estudio, a la realidad vivida por los estudiantes y a las circunstancias que rodean los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fundamentos teóricos

En el proceso educativo el docente se encuentra guiado por un enfoque, el cual dirige su actuar con relación a cómo va a enseñar, y por ende a cómo va a lograr que el estudiante alcance el aprendizaje. Según Abreu et al. (2018), los procesos de enseñanza y aprendizaje se integran para representar una unidad, enfocada en contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante y en favorecer la adquisición de los diferentes saberes: conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y valores. Además, es comunicativo, porque el docente organiza, expresa, socializa y proporciona los contenidos científico-históricos-sociales a los estudiantes y estos, además de construir su propio aprendizaje, interactúan con el docente, entre sí, con sus familiares y con la comunidad que les rodea: aplicando, debatiendo, verificando o contrastando dichos contenidos.

Ahora, para Apolo y Rodríguez (2021), el proceso de enseñanza – aprendizaje organiza y estructura la enseñanza, con una actuación de carácter comunicativo, en planes de estudio, donde se distribuyen: los objetivos de aprendizaje, contenidos, participación docente – estudiante, medios y métodos de enseñanza, que influyen en el alcance del aprendizaje en el estudiante dentro de una materia determinada. Son procesos intencionales, en los que tanto educador como educando participan de forma consciente.

Por lo tanto, en los distintos escenarios donde tiene lugar el hecho educativo tanto para el docente como para los estudiantes, la enseñanza-aprendizaje, es un proceso dialéctico y dinámico, no hay enseñanza

sin aprendizaje y viceversa, ambos se realizan en un ambiente activo, participativo, dialógico y de comunicación, que garantizan la gestión de cualquier institución educativa y permiten supervisar la ejecución adecuada del quehacer pedagógico desde diferentes escenarios, medios y modos, síncrona o asíncrona y real o simulada, en un periodo de tiempo.

Ahora, en el sistema multimodal de la educación universitaria, Guzmán et al. (2016), señalan que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso a partir del cual los estudiantes procesan y adquieren conocimientos, valores y destrezas. Se divide en dos grandes áreas: el relativo a los contenidos específicos y el relativo a las estrategias que cada quien tiene para aprender: metacognición. La enseñanza se orientará con la intención de que el aprendizaje sea significativo. En el proceso se despliegan ámbitos cognitivos, afectivos y psicomotores. Es imprescindible plantear previamente los objetivos específicos a partir de una taxonomía, las estrategias didácticas que facilitaran este intercambio de información y el monitoreo constante del proceso.

Elementos del proceso enseñanza-aprendizaje

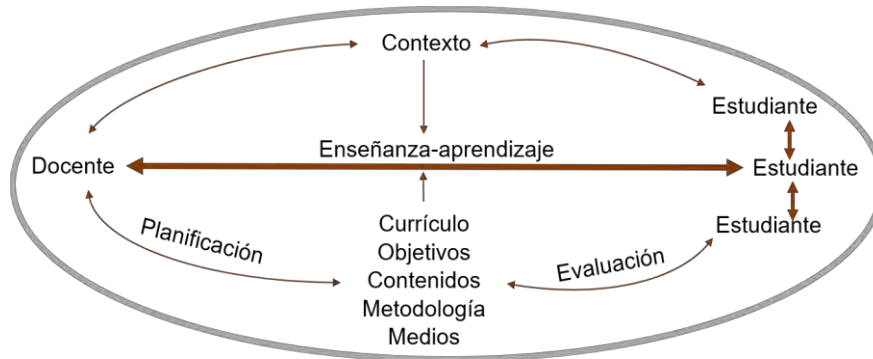
Para Osorio et al. (2021), todos los docentes deben tener dominio y conocer los elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto para que en su práctica los pueda gestionar, en base al propósito que persigue y al paradigma pedagógico que le resulta más apropiado. Entre estos elementos, se pueden destacar: los sujetos implicados, los objetivos, el currículo, las competencias, los contenidos, la metodología, los medios o recursos, planificación, contexto y la evaluación, todos los elementos inmersos en el proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción dinámica en el escenario educativo:

- ✓ Sujetos implicados: están representados por los docentes, estudiantes y por las relaciones que estos actores educativos guardan entre sí.
- ✓ Objetivos: constituyen el ¿Para qué? Del proceso de enseñanza -aprendizaje. Lo que debe alcanzar o lograr el estudiante.
- ✓ Currículo, competencias y contenidos: responden a la interrogante: ¿Qué enseñar? Y son el conjunto de temáticas, informaciones o tópicos (datos, sucesos, conocimientos, habilidades, conductas actitudes o competencias) que se enseñan y se aprenden a lo largo del proceso educativo en base al Currículo Nacional o Institucional.
- ✓ La metodología: Es el componente que integra los demás elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje. Responde básicamente a las interrogantes: ¿Cómo enseñar? Y ¿cómo aprender?

- ✓ Los medios o recursos: son los recursos que se utilizan para materializar los métodos o estrategias de enseñanza – aprendizaje, responden a las interrogantes: ¿Con qué enseñar? Y ¿con qué aprender? En este apartado se incluyen los recursos tecnológicos.
- ✓ La planificación: es un documento organizativo o plan didáctico que le permite al docente anticiparse sobre el acto pedagógico que llevará a cabo para propiciar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Contexto: se refiere a las formas de organización y funcionamiento institucional; a la infraestructura y materiales educativos disponibles; y, al medio geográfico, económico, cultural y social, así como el clima del aula.
- ✓ Evaluación: es el elemento que permite medir, regular, ajustar y replantear el proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, permite obtener resultados de los logros alcanzados. Es por ello, que responde a las interrogantes: ¿Qué se logró?, ¿Qué se debe mejorar?, ¿Qué resultados se obtuvieron?

Todos estos componentes en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje adquieren una orientación pedagógica por la interacción de todos los elementos implicados en el proceso (ver figura 1):

Figura 1. *Relación de los elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje*



Fuente: Osorio, et al. (2021)

La figura refleja los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje: docentes y estudiantes con una relación bidireccional que impacta todo el proceso. De igual manera, se visualiza en la figura un docente que planifica y ejecuta el acto pedagógico, tomando en cuenta el contexto, las características de sus estudiantes y el currículo, objetivos, contenidos, metodología, medios de enseñanza y la evaluación. En cuanto a los estudiantes, mantienen una interacción constante entre sí, que repercute en el trabajo en

equipo, la disciplina y en el aprendizaje colaborativo. Por último, el contexto influye y es influido por los docentes y estudiantes, afectando de manera directa el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Osorio et al., 2021, p.7)

De esta forma, considerando las conclusiones de estos autores, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un carácter complejo, involucra una serie de fases que denotan su calidad o nivel de profundidad, desde la motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación y acomodación, además, la aplicación, transferencia y evaluación, hasta la relación de los elementos inherentes al proceso, cuyos protagonistas son los docentes y estudiantes, siendo el docente, quien planifica y ejecuta el acto educativo tomando en cuenta el contexto como factor interviniente que puede alterar los objetivos pedagógicos.

Enseñanza-aprendizaje en el sistema multimodal

Según Guzmán et al. (2016), el sistema de educación multimodal engloba las diferentes modalidades educativas en los que se diluye las limitaciones de espacio y tiempo, propias de la educación tradicional. A través de diversos métodos y medios tecnológicos, de manera síncrona o asíncrona y real o simulada, se desarrollan y propician procesos de aprendizaje y de enseñanza en circunstancias donde los estudiantes y la institución educativa fundamentalmente no coinciden en tiempo o lugar.

Además, los estudiantes se conciben como sujetos activos, con acervo previo a los contenidos de aprendizaje, con capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras distintas, pero capaces de ser transformadas por la y el docente o por sus compañeras y compañeros. También, el estudiante debe poder manipular activamente la información, debe ser capaz de organizar información de distintas maneras, elaborar estructuras cognitivas más complejas que la simple respuesta a pantallas previamente diseñadas. En definitiva, poseer destrezas para usar las herramientas de información y poder acceder a las mismas, al mismo tiempo que participa en la actualización y crecimiento de los materiales.

Por otro lado, los mismos autores señalan, que la tutora o tutor académico es la persona que domina teórica y prácticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación a través de la mediación tecnológica. Su propósito fundamental es facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Debe dominar **la pedagogía** desde el punto de vista cognoscitivo, experiencial y significativo, implementando estrategias

que favorezca el desarrollo de las estructuras cognitivas, afectivas y actuacionales en el contexto, gestionando el ambiente de aprendizaje para que sea significativo. También debe tener dominio de las **metodologías** de enseñanza y aprendizaje, desde el punto de vista cognitivista, constructivista y conectivista, acordes con el tipo de conocimientos a impartir y con las tecnologías educativas. Su estrategia de enseñanza-aprendizaje está centrada en la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas.

Además, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes deben dominar las **tecnologías**, desde la virtualidad, interactividad y la hipertextualidad, propiciando la exploración de redes para el aprendizaje auto-organizado y permiten compartir información de diversas fuentes por medio redes sociales. También deben ser **sociales**, capaces de guiar a los estudiantes en el desarrollo de experiencias colaborativas, a través de comunidades de aprendizaje, monitorizar su progreso; proporcionar feedback de apoyo a su trabajo; y ofrecer oportunidades reales para la difusión del mismo. También asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje, a través de entornos virtuales de aprendizaje, en el que los estudiantes participan en una serie de actividades (ya sea en un contexto formal o informal) utilizando los diversos recursos proporcionados. (Ver figura 2)

Figura 2. Representación gráfica del sistema multimodal en educación



Fuente: Guzmán et al. (2016)

De lo anteriormente expuesto, se puede evidenciar que en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente se convierte en un guía, un tutor académico que orienta la ruta por la que han de avanzar sus estudiantes dentro de un ambiente formativo en el que se crea una atmósfera dialógica que fomenta la interacción estudiante-estudiante y estudiante-docente en una comunidad de aprendizaje, teniendo acceso a una variedad de recursos de información incluyendo bibliotecas, bases informáticas, programas de software, paquetes multimedia, expertos en contenido, y a otros sistemas de comunicación, con un enfoque inter y multidisciplinar, que permita una comprensión más cabal de la realidad, y al mismo tiempo que dé oportunidad a los estudiantes de formarse integralmente.

Significatividad del aprendizaje en la enseñanza multimodal

La visión clásica, de aquello que el estudiante ya sabe y sus condiciones para hacerlo significativo con la nueva información, es el factor aislado más importante que influye el aprendizaje, y no es una teoría obsoleta, por el contrario, es actual y necesaria como referente para la organización de la enseñanza en una cultura educativa en la que predominan las nuevas tecnologías. Para Moreira (2017), el aprendizaje significativo es un concepto de gran actualidad, aunque haya sido propuesto hace más de cincuenta años, es más que una teoría, sería una filosofía, un paradigma, en otro sentido, en otra dirección.

El mismo autor define el aprendizaje significativo como la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones-problema, incluso en nuevas situaciones. La esencia de este aprendizaje está en la idea de interacción cognitiva, no arbitraria y no literal entre el nuevo conocimiento, potencialmente significativo, y algún conocimiento previo, específicamente relevante, existente en la estructura cognitiva del estudiante.

Ahora, para Ausubel (2002), es el aprendizaje en donde el estudiante relaciona lo que ya sabe con los nuevos conocimientos, lo cual involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje. Por tal motivo, recomienda tener en cuenta dos condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje significativo: la primera se refiere a la potencialidad significativa de los materiales educativos, los cuales deben tener significado lógico, y la segunda es la predisposición del sujeto para aprender y la intencionalidad de transformar cognitivamente el significado lógico de dichos materiales.

Con base en varios autores, Castillo (2011), señala que entre los factores estructurales y funcionales de la generación del aprendizaje significativo se consideran los siguientes:

- 1) Las ideas previas de los estudiantes: concepciones conceptuales, procedimentales y actitudinales del estudiante, sin ningún basamento científico.
- 2) La comprensión de los contenidos: Asociación de conocimientos nuevos con los ya poseídos previamente.
- 3) Memorización: Proceso donde lo aprendido ha sido integrado a la red de significados.
- 4) Funcionalidad de lo aprendido: Utilización efectiva de lo aprendido a una situación concreta para resolver un problema determinado y en nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes.

En este sentido, el aprendizaje significativo se factoriza funcionalmente con una secuencia de operaciones cognoscitivas, procedimentales y actitudinales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente. Así, estos factores pueden interpretarse sobre un sistema racional de estrategias de aprendizaje planteadas por Gómez et al. (2019), con base en varios autores, y centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de una comunidad de aprendizaje. (Ver cuadro 1)

Cuadro 1. Estrategias de aprendizaje para procesar la información y aprenderla significativamente

Adquisición	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación 2. Búsqueda de información 3. Manejo de fuentes documentales y base de datos 4. Selección de la información 5. Tomar notas o apuntes, subrayar 6. Repaso y retención 7. Recirculación, mnemotecnia
Interpretación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decodificación o traducción de la información 2. Aplicación de modelos para interpretar situaciones 3. Uso de analogías y metáforas
Análisis y razonamiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis y comparación de modelos 2. Razonamiento y realización de inferencias 3. Investigación y solución de problemas

Comprensión y organización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión del discurso oral y escrito 2. Establecimiento de relaciones conceptuales 3. Organización conceptual 4. Elaboración de mapas conceptuales
Comunicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión Oral 2. Expresión escrita 3. Expresión a través de la información: gráfica, numérica, icónica

Fuente: Gómez et al. (2019)

De lo anteriormente expuesto y tomando en consideración la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, se puede establecer como base del aprendizaje significativo los conocimientos previos, además de las condiciones relativas del material potencialmente significativo de enseñanza-aprendizaje, y la disposición del sujeto para aprender. Por supuesto, además se adiciona el sistema racional de estrategias de aprendizaje propuesto por Gómez et al. (2019), y se relaciona con la factorización estructural y funcional de la generación de aprendizaje significativo propuesto por Castillo (2011), para llegar a la interpretación gráfica que se muestra a continuación: (Ver figura 3)

Figura 3. Sistema racional de factores y estrategias para el aprendizaje significativo



Fuente: Adaptado de Castillo (2011)

En la figura 3 se puede observar la base de los factores y estrategias para el aprendizaje significativo, además de las condiciones relativas al material de enseñanza. El docente debe presentar los materiales académicos potencialmente más significativos, importantes, inclusivos y generales al principio de la enseñanza y se deben diferenciar progresivamente en términos de detalles, especificidades y formalismos. Además, debe articular el conocimiento, dentro y fuera del aula, para establecer la:

- *Adquisición*, donde el dominio de adquisición de aprendizaje es exploratorio y basado en la investigación. El aprendiz tiene el control para definir el conocimiento que necesita, y entra activamente en el proceso para encontrar motivaciones e intereses personales.
- *Interpretación*, implica un mayor énfasis en el conocimiento y reflexión del aprendiz. El estudiante adquiere y crea (o como mínimo, interioriza) conocimiento, como un proceso de registro. Integra la información aprendida a una amplia red de significados que se ha visto modificada
- *Razonamiento*, como una función del entorno, el estudiante busca el conocimiento cuando y donde es necesario. Realiza inferencias y análisis según su contexto.
- *Apropiación*, este proceso se realiza cuando el aprendiz asocia y comprende los conocimientos nuevos con los que ya poseía previamente, y da funcionalidad a su aprendizaje, haciendo suyo un nuevo concepto a partir de la relación que establece entre él, los conceptos previos y el nuevo concepto, otorgándole un significado.
- *Comunicación*, el aprendiz transmite los conocimientos adquiridos en todo el proceso a través de comunidades de aprendizaje.

Según Guzmán et al. (2016), el sistema multimodal permite la formación de comunidades de aprendizaje en la medida que acelera la capacidad de involucrar la producción, distribución y uso del conocimiento, y por supuesto, en la significatividad, el proceso de construcción depende de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la tarea a resolver y de la actividad externa o interna que el individuo realice al respecto. Siendo los ambientes virtuales los que mayores posibilidades de expansión tienen y los que más atención merecen para la formación de redes sociales, el sistema virtual tiene en su esencia el modo de acción que puede favorecer la generación de múltiples comunidades de aprendizaje.

Desde las diversas perspectivas presentadas, se puede reconocer el aprendizaje en el sistema multimodal, como un proceso de creación de redes, redes estructurales y sociales, que impactan de forma significativa el cómo diseñar y desarrollar el aprendizaje dentro de un flujo de información cada día más amplio y avanzado, en base de entornos del conocimiento que se distribuyen según el contexto. Por esto, el entorno de aprendizaje del individuo es dinámico, y adaptable al uso de cada persona, lo que puede aumentar la posibilidad de hacer comunidades de aprendizaje entre sistemas a través de diversos modos y medios.

Metodología

El presente estudio se apoya en la práctica de técnicas metodológicas de naturaleza cuantitativa, establecido en lo prescrito por Hernández y Mendoza (2018), que considerando el objetivo a alcanzar se suscribe en el paradigma científico positivista partiendo de un sistema hipotético deductivo que reafirma la relevancia de hacer del conocimiento un proceso sistemático y medible dentro del marco del control empírico y el análisis causal de los fenómenos. Se tipifica como explicativo pues va más allá de la descripción de conceptos y fenómenos, está dirigido a responder por las causas y los efectos de los eventos físicos o sociales. De allí, que el diseño de investigación se aborda desde un diseño no experimental de tipo transeccional descriptivo donde se analiza y evalúa el fenómeno o contexto en un punto de tiempo sin manipulación de la información.

Ahora, se trabajó con dos poblaciones bien diferenciadas de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, sede San Francisco, la primera estuvo constituida por los docentes del Programa Educación de los diferentes Proyectos Académicos: Biología y Química, Ciencias Sociales, Educación Orientación y Educación Física, correspondiente a un total de veintitrés (23) docentes. La segunda población estuvo constituida por los estudiantes que reciben clases de los docentes en estudio, un total de doscientos cuarenta (240) estudiantes, pero que se toma una muestra mediante la aplicación de fórmulas para poblaciones finitas dando como resultado 72 estudiantes, que representan el 30% del total. (Ver tabla 1)

Tabla 1

Unidades informantes

PROGRAMA EDUCACIÓN			
Proyecto Académico	Docentes	Estudiantes	Muestra de Estudiantes
Biología y Química (PBQ)	6	57	18
Ciencias Sociales (PCS)	12	52	18
Educación Orientación (PEO)	3	85	18
Educación Física (PEF)	2	46	18
Total	23	240	72

Fuente: secretaria de apoyo docente del Programa Educación. Pirela, (2023)

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se aplicaron dos técnicas la encuesta y la observación. En la encuesta se utilizó como instrumento un cuestionario online, por medio de Google Forms, dirigido a los docentes, cuyas preguntas fueron redactadas de forma concisa y entendible, siendo a su vez, cerradas, buscando datos no ambiguos (Palella y Martins, 2017). El cuestionario constó de un total de cincuenta y tres (53) preguntas, con cinco (5) opciones de respuesta: Definitivamente si (Def. Si), Probablemente si (Prob. Si), Indeciso, Probablemente no (Prob. No) y Definitivamente no (Def. No).

El cuestionario fue validado por tres (3) expertos y se aplicó una prueba piloto cuyos datos con Alfa Cronbach, reflejaron 0,91 de coeficiente, indicando alta confiabilidad. El análisis de los datos fue con estadística descriptiva, a través de los porcentajes de gráficos arrojados con el programa Google Forms. Para la interpretación de los resultados se asume los valores en porcentajes altos y bajos de la respuesta a cada ítem y se establece un promedio en las dimensiones de pedagogía, metodología, tecnología y social.

Con respecto a la observación se utilizaron dos instrumentos, primero, la escala de estimación, dirigido a los docentes para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las competencias tecnológicas que poseen en su práctica pedagógica y la correlación positiva o negativa con el aprendizaje significativo de los estudiantes. Segundo, la lista de cotejo para evaluar en los estudiantes su proceso de formación. El análisis de los datos fue con estadística descriptiva, con el programa estadístico SPSS versión 23.0.

Calculándose los porcentajes a través de los gráficos de barras y cuya interpretación de los resultados se asume con los valores de los porcentajes más altas y bajos obtenidos en dicho proceso.

Análisis y discusión de los resultados

Encuesta aplicada a los docentes

Encuesta aplicada a veintitrés (23) docentes del Programa Educación, de los proyectos académicos: orientación, educación física, ciencias sociales, biología y química, que respondieron a través de un cuestionario online, respetando su tiempo y espacio de manera rápida y efectiva desde su dispositivo móvil. Los resultados de la encuesta aplicada a los docentes son estructurados, respecto a la enseñanza-aprendizaje, dividido en dimensiones, y los porcentajes de respuestas: Definitivamente si (Def. Si), Probablemente si (Prob. Si), Indeciso, Probablemente no (Prob. No) y Definitivamente no (Def. No), como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 2
Enseñanza-aprendizaje

Dimensiones	Def. Si (%)	Prob. Si (%)	Indeciso (%)	Def. No (%)	Prob. (No)
Pedagogía	69.5	25	4.4	1	0
Metodología	66.6	24.7	7.2	1.4	0
Tecnología	47.8	34.8	10.1	7.2	0
Social	65.2	17.4	10.8	6.5	0
Totales	62.3	25.5	8.1	4	0

Fuente: elaboración propia (2023)

Puede observarse en la tabla 2, los porcentajes obtenidos en las diferentes dimensiones de la enseñanza-aprendizaje desde la práctica pedagógica, metodológica, tecnológica y social, obteniéndose que el 62,3% de los docentes encuestados, considera que definitivamente si, tiene dominio del sistema pedagógico, metodológico, tecnológico y social en la enseñanza-aprendizaje, el 25.5% considera que probablemente si, el 8.1% está indeciso y un 4% considera que definitivamente no.

Los resultados descritos muestran como los docentes están convencidos que, desde el punto de vista cognoscitivo, experiencial y significativo, gestionan el ambiente de aprendizaje implementando estrategias que favorezca el desarrollo de las estructuras cognitivas, afectivas y actuacionales en el contexto. También consideran que, desde el punto de vista cognitivista, constructivista y conectivista, su

estrategia de enseñanza-aprendizaje está centrada en la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas, coincidiendo con el planteamiento de Osorio et al. (2021), en cuanto a que “el docente debe conocer y tener dominio de los elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje para que los pueda gestionar...” (p.2)

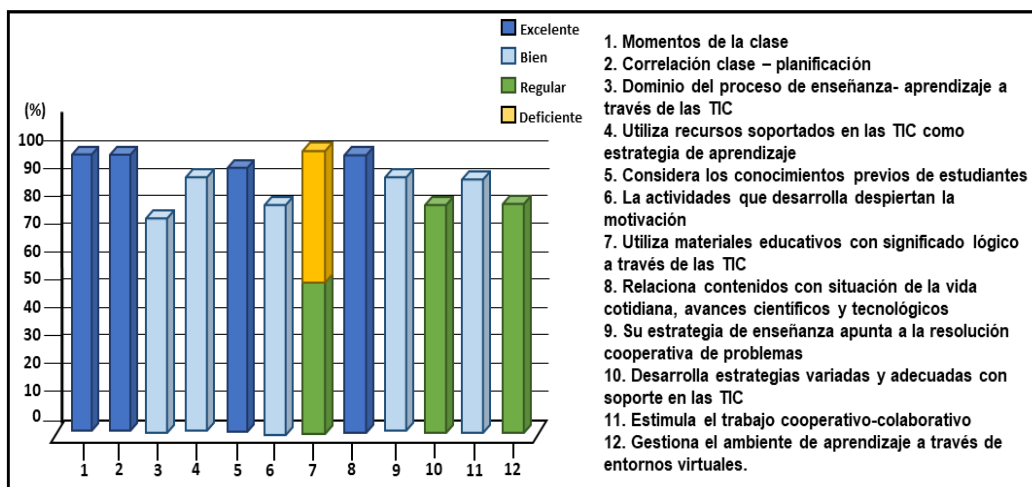
Por otro lado, los docentes consideran que, desde la virtualidad, interactividad y la hipertextualidad, propician la exploración de redes para el aprendizaje auto-organizado y permiten compartir información de diversas fuentes por medio redes sociales. También consideran ser capaces de guiar a los estudiantes en el desarrollo de experiencias colaborativas, a través de comunidades de aprendizaje, en concordancia con Guzmán et al. (2016), el docente debe asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje, a través de entornos virtuales de aprendizaje, generando redes estructurales y sociales, que impacten de forma significativa el cómo diseñar y desarrollar el aprendizaje dentro de un flujo de información cada día más amplio y avanzado, en base de entornos del conocimiento que se distribuyen según el contexto.

Registro de observación

Escala de estimación aplicada a los docentes

El registro de observación a través de una escala de estimación aplicada a los docentes durante el desarrollo de las diferentes modalidades educativas implementadas, permitió registrar de forma detallada y sistemática las diferentes características de la experiencia educativa, demostrándose la confiabilidad a los resultados obtenidos, debido a que se controla la aplicación del método utilizado y las competencias que poseen los docentes en su práctica pedagógica, metodológica, tecnológica y social, cuyos resultados se muestran en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Resultados del registro de observación (escala de estimación) de los docentes



Fuente: elaboración propia (2023)

Los resultados descritos muestran los porcentajes más altos obtenidos según la leyenda: excelente, bien, regular y deficiente. En el gráfico se puede observar que el 98% de los docentes excelentemente desarrollan los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre), con una correlación entre los objetivos que imparte y la planificación de la misma para el logro de los propósitos pedagógicos. El 75% de los docentes tienen buen dominio de los elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los pueda gestionar a través de las TIC y el 90% utiliza bien los recursos soportados en las TIC como estrategia de aprendizaje.

Ahora, el 92% de los docentes excelentemente consideran los conocimientos previos y expectativas de los estudiantes y el 80% desarrollan bien las actividades que despiertan la motivación del estudiante. Sin embargo, el 50% de los docentes de forma regular utilizan materiales educativos con significado lógico para los estudiantes a través de las TIC y el 50% de forma deficiente. El 98% de los docentes excelentemente relacionan los contenidos con situaciones de la vida cotidiana, avances científicos y tecnológicos. En cuanto a la estrategia de enseñanza, el 90% de los docentes apunta bien a la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas y estimula el trabajo cooperativo-colaborativo en los estudiantes. Sin embargo, el 80% de los docentes de forma regular, desarrollan estrategias variadas y adecuadas en la clase, con soporte en las TIC y de forma regular, gestionan el ambiente de aprendizaje a través de entornos virtuales.

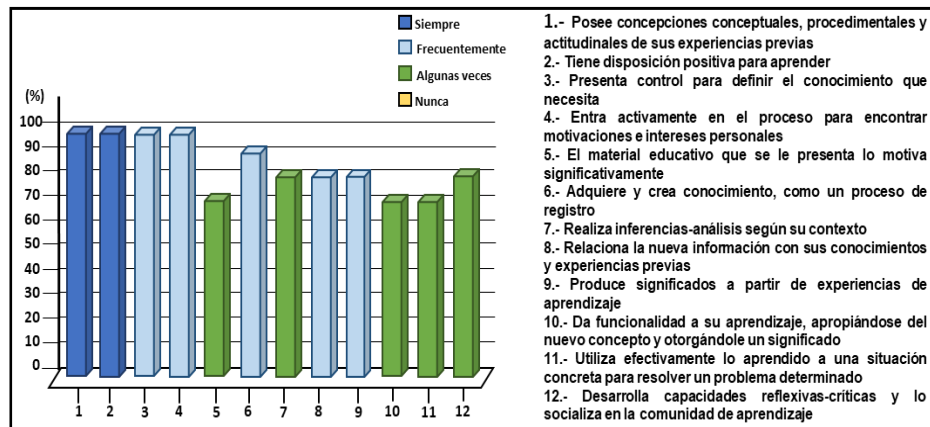
Los resultados demuestran la forma regular y deficiente como los docentes utilizan materiales educativos a través de las TIC, y la forma regular como desarrollan estrategias variadas y adecuadas para gestionar el ambiente de aprendizaje a través de entornos virtuales, a pesar de su excelente planificación y el buen dominio que tienen sobre los elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los pueda gestionar a través de las TIC, y como afirma Osorio et al. (2021), "...en base al propósito que persigue y al paradigma pedagógico que le resulta más apropiado"(p.2).

Lo anterior, permite comprender la deficiente competencia en materia de las TIC que poseen los docentes, pues según la UNESCO (2019), los docentes deben diseñar actividades de aprendizaje apoyadas por las TIC, y combinar diversos recursos y herramientas digitales a fin de crear un entorno digital integrado de aprendizaje, para ayudar a los estudiantes a desarrollar capacidades de resolución de problemas y de reflexión de alto nivel. Lo que coincide con la teoría clásica de Ausubel (2002), donde señala que los docentes deben diseñar estrategias didácticas que le permitan vincular las experiencias previas con los nuevos aprendizajes, pero a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes.

Lista de cotejo aplicada a los estudiantes

Se evaluó el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes, a través de una lista de cotejo facilitando la medición del logro de los indicadores de conocimientos, procedimientos y actitudes que sustentan la consolidación de las competencias establecidas, y los resultados se muestran en el siguiente gráfico.

Gráfico 2. Resultados del registro de observación (lista de cotejo) de los estudiantes



Fuente: elaboración propia (2023)

Los resultados descritos muestran los porcentajes más altos obtenidos según la leyenda: siempre, frecuentemente, algunas veces y nunca. Como se puede observar el 98% de los estudiantes siempre poseen concepciones conceptuales, procedimentales y actitudinales desde las experiencias previas y muestran siempre disposición positiva para aprender, además, presentan frecuentemente control para definir el conocimiento que necesitan y entran frecuentemente en el proceso para encontrar motivaciones e intereses personales. Sin embargo, el 70% de los estudiantes algunas veces lo motiva el material educativo que le presenta el docente.

Ahora, el 90% de los estudiantes frecuentemente adquiere y crea conocimiento, como un proceso de registro, pero el 80% algunas veces realiza inferencias-análisis según su contexto y relaciona frecuentemente la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas, produciendo significado. Por otra parte, el 70% de los estudiantes algunas veces da funcionalidad a su aprendizaje, apropiándose del nuevo concepto y otorgándole un significado y algunas veces utiliza efectivamente lo aprendido a una situación concreta para resolver un problema determinado. Por último, el 80% de los estudiantes desarrolla algunas veces capacidades reflexivas-críticas y lo socializa en la comunidad de aprendizaje.

Con estos resultados pueden verse las dos condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo: la potencialidad significativa de los materiales educativos (deben tener significado lógico y el estudiante debe tener subsumidores específicamente relevantes) y la predisposición del sujeto para aprender (intencionalidad de transformar en psicológico el significado lógico de los materiales educativos), siendo similar a lo que expone Moreira (2017). Estos resultados demuestran la disposición positiva de los estudiantes para aprender, y entran frecuentemente en el proceso para encontrar motivaciones personales. Sin embargo, sólo algunas veces los motiva el material educativo que le presenta el docente, lo que trae consigo otros factores que se vieron afectados como: el dominio de adquisición de aprendizaje, la interpretación, razonamiento, apropiación y comunicación, en coincidencia con lo propuesto por Castillo (2011) y Gómez et al., (2019).

El aprendizaje significativo reconoce una actitud del estudiante para relacionar el material nuevo con su estructura cognoscitiva, teniendo en cuenta que el material que aprende es potencialmente significativo para él, por ello con estos resultados, se puede evidenciar que los docentes deben diseñar las estrategias didácticas que le permitan relacionar las experiencias previas y los nuevos aprendizajes que se proponen a partir de las necesidades, interés y problemas del estudiante, tomando en cuenta el contexto real y actual en base a las nuevas tecnologías, según lo planteado por Ausubel (2002) y Guzmán et al. (2016).

Conclusiones

El desarrollo de este estudio, permitió constatar una realidad puntual con respecto al proceso de formación que se viene desarrollando por parte de los docentes, desde la práctica pedagógica, metodológica, tecnológica y social, en el sistema multimodal, donde centran su estrategia en la resolución cooperativa de problemas y construyen la naturaleza social del conocimiento, pero demuestran la resistencia para gestionar y hacer uso de los sistemas tecnológicos, a pesar del buen dominio que tienen sobre los elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los pueda gestionar a través de las TIC, lo que evidencia la falta de motivación que tienen los docentes en este proceso.

En la actualidad, los procesos pedagógicos innovadores, productos de la creatividad de los involucrados en el proceso educativo, buscan nuevas formas de enseñar y aprender ante un mundo complejo y dinámico. El docente debe presentar los materiales académicos potencialmente más significativos,

importantes, inclusivos y generales al principio de la enseñanza y se deben diferenciar progresivamente en términos de detalles, especificidades y formalismos. Además, debe articular el conocimiento, dentro y fuera del aula, a fin de resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe destacar, que la tecnología, por sí sola, sin un modelo pedagógico, metodológico, organizacional no genera aprendizaje, la clave repercute en la figura del docente quien es el que toma decisiones sobre la forma de enseñar, por ello el rol del docente en el sistema multimodal no puede ser hermético, sino que se debe dar como relación y de la construcción de varios componentes: de la mirada social, de la formación académica profesional, pero también a partir de la acción y visión del sujeto que aprende como relación vinculante.

Por otro lado, se reconoce en la investigación, la disposición positiva de los estudiantes para aprender y encontrar motivaciones e intereses personales. Sin embargo, medianamente los motiva el material educativo que le presenta el docente, lo que trae consigo otros factores que se vieron afectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es evidente que los docentes deben diseñar las estrategias didácticas y motivacionales específicas que le permitan vincular las experiencias previas y los nuevos aprendizajes que se proponen a partir de las necesidades, interés y problemas del estudiante, tomando en cuenta el contexto real y actual mediados por las nuevas tecnologías.

La disposición del estudiante para aprender es una de las dos condiciones claves para el aprendizaje significativo, esto relacionado con el componente de la motivación. La propuesta educativa debe ser desarrollada no solo frente a situaciones en contextos conocidos, sino incursionar en otros ámbitos, a través del desarrollo de habilidades de investigación, interpretación, integración, análisis crítico y otros enfoques interdisciplinarios fundamentales, con significatividad lógica para y por los estudiantes.

Por consiguiente, en el sistema educativo universitario se debe revisar y replantear la formación ocupacional a la luz de las nuevas exigencias sociolaborales impulsadas por las nuevas tecnologías, transformar las bibliotecas y centros culturales no sólo en depósito de la cultura impresa, sino también en espacios de acceso a la cultura audiovisual e informática, para crear redes telemáticas dirigidas a la formación docente en distintos ámbitos ocupacionales y de esta manera adaptar al docente a situaciones concretas y reales en un proceso educativo cada vez más diverso y globalizado.

Referencias bibliográficas

- Abreu, Y., Barrera, D., Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive*, 16(4), 610-623.
- Apolo, D. y Rodríguez, G. (2021). *Nuevas modalidades educativas y sus efectos en el aprendizaje de estudiantes de bachillerato*. Unidad Educativa Fiscal Samborondón. Guayaquil. 80p.
- AusubeL, P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona: Paidós.
- Castillo, A. (2011). *Estrategias de enseñanza y sus condiciones para generar un aprendizaje significativo de la química*. Trabajo especial de grado. Universidad del Zulia. 139p.
- Gómez, L.; Muriel, L. y Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, vol. 17, núm. 02, 2019, Julio-, pp. 118-131 Universidad Autónoma del Caribe-Colombia.
- Guzmán, T.; Escudero, A.; Ordaz, T.; Chaparro, R. y García, T. (2016). *Sistema Multimodal de educación. Principios y lineamientos de la educación a distancia, abierta y mixta de la Universidad Autónoma de Querétano*. Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cualitativas, cuantitativas y mixta*. México D.F.: Sexta edición McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Osorio, L.; Vidanovic, A. y Finol, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 001 - 011. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Palella, S. y Martins, F. (2017). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Versión 3. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

*Lcda. en Educación. Mención Química, Universidad del Zulia (LUZ), MSc. en Enseñanza de la Química (LUZ), Docente Ordinaria del Programa Educación, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Zulia-Venezuela.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura**, la autora: *Arámbulo Santiago, Diana Chiquinquirá*, declaro al *Comité Editorial* que:

No tengo situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del artículo: *Proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema multimodal de la educación universitaria*, en relación con su publicación.

De igual manera, declaro que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiento que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaro en Maracaibo, Venezuela, abril de 2024

Firma:

Apellido y nombre: Arámbulo Diana
Cédula de Identidad V-13301990

Filosofía de la educación: trascendiendo barreras en la formación desde el pensamiento crítico

Philosophy of education: transcending barriers in training from critical thinking

Henry José Martínez González¹

Correo: mgjhenry@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8929-4508>

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"
Cabimas, Venezuela

Alfredo José Díaz Pérez²

Correo: alfredojodp@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2091-2176>

La Universidad del Zulia
Cabimas, Venezuela

Juhenni María Martínez González³

Correo: juhenny_maria@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5527-5181>

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"
Cabimas, Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13886986>

Resumen

El ser humano es por naturaleza un ser pensante que desarrolla habilidades para el procesamiento y comprensión de la información mediante el conocimiento en concordancia con los procesos inherentes a la investigación, en tal sentido, produce y genera conocimientos donde aprende a conocer, razonar e interpretar para responder a las situaciones sociales de su comunidad, nación o el mundo, por lo que, reflexiona y actúa ante sus facultades mentales a fin de establecer relaciones con su entorno desde una visión de las múltiples dimensiones sociales. Asimismo, la educación desde una concepción filosófica y epistemológica conlleva al ser humano a adentrarse al estudio de nuevos procesos o formas de desarrollar la práctica docente y, con ello, evaluar permanentemente los logros u objetivos propuestos, si son alcanzados satisfactoriamente, es decir, si los aprendices modifican su conducta desde una cosmovisión del ser pensante y generador de ideas o conocimientos.

Palabras clave: Pensamiento, filosofía, práctica docente, formación.



Abstract

The human being is by nature a thinking being who develops skills for processing and understanding information through knowledge in accordance with the processes inherent to research, in this sense, he produces and generates knowledge where he learns to know, reason and interpret to respond to the social situations of their community, nation or the world, therefore, they reflect and act according to their mental faculties in order to establish relationships with their environment from a vision of multiple social dimensions. Likewise, education from a philosophical and epistemological conception leads the human being to delve into the study of new processes or ways of developing teaching practice and, with this, permanently evaluate the proposed achievements or objectives, if they are achieved satisfactorily, that is, if learners modify their behavior from a worldview of being a thinking being and generator of ideas or knowledge.

Keywords: Thought, philosophy, teaching practice, training.

Introducción

Esta obra intelectual *Filosofía de la Educación: Trascendiendo Barreras en la Formación desde el Pensamiento Crítico*, brinda la oportunidad primero de reflexionar sobre nuestro accionar como formador de formadores, además de reconocer los diferentes modelos de pensar y actuar en los estudiantes, a su vez, entender y comprender sus representaciones sociales para visualizar, idear o crear el dialogo, la reflexión, comprensión, cooperación que contribuyan en el desarrollo pleno y satisfactorio del ser integral.

Considerando que la educación forma parte de los pilares fundamentales en el desarrollo social del Estado, constituye a su vez un agente de cambio, en tal sentido, es necesario visionar procesos de transformación para la libertad del hombre, desde una perspectiva formadora desde un pensamiento idóneo según las exigencias y demandas del campo profesional a fin de responder a las propuestas emanadas del contexto educativo facilitando en ese sentido, herramientas para la producción científica de los docentes y estudiantes.

Al respecto, Ferrater (1981:25), expone que la Filosofía de la Educación se considera como la disciplina encargada de los fines y funciones que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de todo campo que intervenga la educación al igual que los procesos gerenciales referentes en la formación de formadores, por ello, se entiende a su vez como una forma de reflexión crítica y justificación de los propósitos de la educación venezolana. Por otra parte, desarrolla políticas educativas desde un enfoque

del fin de la educación normativo, definiendo entonces el objeto de la Filosofía de la Educación como "...el examen de los fines de la educación".

Tomando como referencia lo anterior, la formación de estudiantes desde una concepción del pensamiento crítico aplicados en las instituciones educativas representa un factor importante del quehacer docente en la actualidad, por ello, es indispensable desarrollar una práctica educativa en toda persona que esté involucrada en este proceso, reflexionando en ello desde una perspectiva filosófica, epistemológica, teórica y metódica fundamentada en el tipo de organización educativa. Asimismo, se requiere lograr una mejor comprensión del mundo real y de la vida, donde la educación es la mejor forma de generar actitudes positivas para hacer frente a los múltiples retos que surgen en la sociedad actual.

Al respecto, Martínez (2018), menciona que la práctica de la educación debe estar en función de situaciones de fondo, en función de todo lo que forma conciencia, carácter, esencia en el hombre, esencia de su práctica y de su finalidad; la transmisión de cultura universitaria y humana, el hombre por esencia tiende a ser libre, aunque la cultura los anteponga a situaciones limitadas propias de las características predeterminadas que minimice la capacidad de expresión además de la elección de sus elementos esenciales en la construcción de nuevos saberes.

Por todo ello, el profesional que dirige la educación requiere promover un proceso participativo y de trabajo colectivo, donde la actividad de formación y apoyo al docente, permita un mejor desempeño en sus funciones mediante el intercambio e interacción de saberes en los distintos espacios de aprendizajes, para ello, se requiere que los docentes se formen en estrategias innovadoras donde pongan de manifiesto procesos para la liberación o emancipación del conocimiento a fin de desarrollar habilidades inherentes a los procesos básicos del pensamiento como la capacidad para discernir, argumentar ideas desde una postura propia.

Fundamentos teóricos

Filosofía de la Educación: Un análisis hermenéutico en la formación del pensamiento crítico

Entender la educación hoy en día requiere de docentes con formación epistemológica y ontológica en la construcción de un nuevo ser transformador, creativo e innovador para así poder comprender los procesos de cambio que generan en los currículos como documento orientador de las características formativas

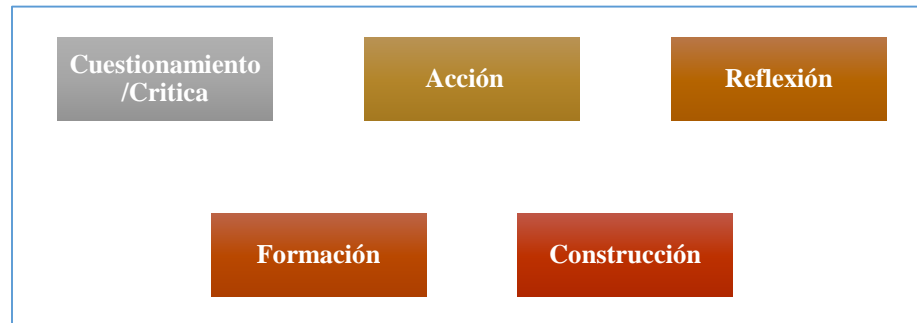
para los estudiantes. Asimismo, es importante enfatizar que la inserción de actividades y estrategias que permitan desarrollar en ellos el poder de la crítica como la reflexión mediante acciones propicias para la emancipación al igual que la liberación del conocimiento facilitara las herramientas pertinentes para promover espacios o círculos de estudios donde se intercambien ideas entre todos los actores involucrados en el hecho educativo.

Al respecto, pensar en una formación desde el desarrollo del pensamiento crítico, conlleva tanto al docente como a los estudiantes reflexionar o cuestionar a través de diferentes situaciones sociales que emergen de una diversidad de factores que influyen significativamente en el comportamiento del fenómeno observado, esto a su vez, conllevara a la evaluación de la información que se tiene para así tomar decisiones con fundamento propio. En ese sentido, propiciar prácticas educativas que coadyuven a un ser pensante y creador de conocimiento científico fundado en el interpretar, recabar, evaluar información relacionada con el área de estudio.

Por todo ello, pensar en una educación donde se promueva un aprendizaje basado en el desarrollo del aprendizaje a través la formación del pensamiento crítico reflexivo lleva a exponer las ideas de Durán, Prieto y García (2017), quienes menciona la intencionalidad de estudiar las formas en cómo se llevan a cabo las prácticas educativas a fin de evaluar la pertinencia de las estrategias y actividades planificadas por los docentes, de allí, que es importante considerar al estudiante no solamente dentro de un proceso individual y social sino también colectivo donde las interacciones de saberes fomenta la construcción del conocimiento el cual representa un ambiente favorable para el rendimiento estudiantil.

Por su parte, la actividad didáctica pedagógica se ha visto debilitada producto de los problemas con mayor dinámica para el momento histórico, social, político, económico, cultural y educativo presente; razón por la cual, se ha pensado que algunos elementos involucrados con la calidad de vida tienen alguna relación con el desempeño docente además de las experiencias vividas por los estudiantes desde la dimensión socioemocional para aprehender nuevos contenidos, entre ellos se distinguen; poca preparación académica, falta de confianza en sí mismo, hábitos negativos, no tener claro su proyecto de vida, carencias afectivas, desmotivación, entre otros.

Figura 1. *Criterios para la formación del pensamiento crítico*



Fuente: *Los autores (2018)*

Por todo ello, el formar estudiantes o profesionales con una visión amplia del mundo requiere promover una actitud crítica de las acciones generadas por su entorno a fin de fortalecer la actividad por el cuestionamiento como habilidad fundamental en la búsqueda de ideas o explicaciones que logren entender además de comprender los comportamientos o fenómenos sociales según las diferentes perspectivas teóricas. A su vez, emplear múltiples funciones para el aprendizaje implica un docente capaz de transformar primeramente su pensamiento y actitud de ver al mundo para luego crear nuevos enfoques formativos como eje central en todas las áreas del conocimiento a través de la interpretación y comprensión de procesos educativos innovadores.

En tanto, Gutiérrez (2013), asume que el pensar críticamente conlleva un sistemas de habilidades cognitivas propias del hemisferio izquierdo donde se desarrolla la razón, la inteligencia, entre otras acciones lógicas, por otra parte, es importante entender al estudiante como un todo donde el estimular también el hemisferio derecho como actividad creativa estos coadyuvaran a la sección se estrategias acordes o pertinentes a la situación observada a fin de develar las mejores alternativas para abordar las dificultades presentadas en los diferentes contextos sociales. Al respecto, formar un estudiante con cualidades para pensar lógica y creativamente fomenta en ellos la capacidad para interactuar con su entorno donde la observación permite analizar eventos desde una perspectiva basada en la complejidad del saber con el hacer para la producción científico intelectual de propuestas que mejoren la educación actual.

Así mismo, enseñar a los actores sociales en formación conlleva a los educadores a crear hábitos esenciales en el aprendizaje autodirigido donde la autonomía e independencia juegan un papel primordial en el fortalecimiento de la responsabilidad y compromiso en su desempeño personal, académico como profesional el cual suscribe en ellos una actitud crítica para evaluar siempre las situaciones surgidas a fin de analizar con detenimiento los problemas generados, esto facilitará la toma de decisiones en cuanto las estrategias para la intervención de la misma.

Del mismo modo, Martínez (2017), expone que el discurso educativo requiere una transformación desde lo curricular donde la implementación de métodos y estrategias docentes se relacionen con los estilos, así como ritmos del aprendizaje, es decir, se debe comprender la diversidad intelectual en cada estudiante esto conlleva a planificar actividades integrales donde cada participante tenga la oportunidad de realizar las actividades desde sus propias habilidades o potencialidades. Por tal motivo, el autor plantea la existencia de una ruptura paradigmática desde lo epistemológico, filosófico y metodológico para contribuir en la comprensión e interpretación de las formas en como los docentes formadores de formadores perciben su ser debido a las acciones empleadas como parte de una educación transformadora en pro de consolidar una formación significativa de la filosofía institucional.

En consecuencia, la formación de formadores con un pensamiento crítico debe enfocarse en fomentar el pensamiento desde una perspectiva integral del desarrollo mental donde estimular sensorialmente el aprendizaje coadyuva al estudiante a representar sus esquemas o estructuras a partir de su realidad, a su vez, traerá consigo experiencias que facilitaran la comprensión de ideas, conocimientos o teorías explicativas sobre diversos fenómenos relacionadas con su vida así como con su profesionalización. Por ende, pensar en una educación emocional hará de los aprendices un proceso disfrutado, gozado e interesante para activar neuronas suficientes que generen placer por lo nuevo o desconocido.

Prácticas Educativas: Cosmovisión del quehacer docente desde el pensamiento crítico

Las prácticas educativas están inmersas en un proceso donde se tiene en cuenta el currículo, estudiantes, docentes y otros actores sociales necesario en todo hecho educativo, por ello, Steffens y otros (2018), expresan que las prácticas educativas en la actualidad, pocas veces llegan al alcance del nivel del desarrollo del pensamiento crítico y a su vez, a las competencias que exige Este pensamiento es

fundamental para adoptar una actitud reflexiva en situaciones cotidianas, expresar una opinión, resolver problemas, aprender de forma independiente y tomar decisiones.

Por otro lado, Zubiria (2014) confirma este planteamiento, afirmando que la diversidad existente en los diferentes contextos educativos se caracteriza por los intereses, las habilidades, el estilo y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, que se reflejan en el espacio escolar. La pedagogía utilizada en la enseñanza no toma en cuenta esta situación, lo que puede crear dificultades y limitaciones en el aprendizaje, e incluso rara vez utiliza el conocimiento para resolver problemas en el entorno de desarrollo del estudiante.

En la misma línea, se analizan cuestiones de pensamiento crítico en términos de habilidades cognitivas y habilidades lectoras, donde se visualiza el tema de forma abstracta. Lander (2004), citado por Amador (2012), apunta de manera similar a una crítica del conocimiento desde una perspectiva moderna, argumentando que, desde una perspectiva moderna, el tema es abstracto y universal, por lo que no puede pensarse fuera de su contexto, como se refleja en las cualidades del pensamiento crítico descritas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016).

Aunado a lo anteriormente descrito, se ha venido observando la intención del MEN por incluir políticas, lineamientos y estrategias curriculares para mejorar la calidad de la educación desde un proceso de formación acorde a las exigencias de la sociedad, pero se muestra muchas veces que para consolidar un pensamiento o una filosofía, es necesario primeramente tener docentes comprometidos socialmente, con sentido de pertenencia y con una mentalidad abierta a los nuevos cambios, pero más importantes educadores con competencias filosóficas y epistemológicas en cuanto a la apertura de estrategias socializadoras donde se sistematicen experiencias, se realicen seminarios, foros, video conferencias entre otros que conlleven a la ilustración del pensamiento humano.

En torno a lo antes mencionado, Zambrano (2012), consideró que estas técnicas, estrategias y actividades permiten al estudiante asumir una posición propia, generar interpretaciones, con el fin de mejorar su pensamiento además de orientar el conocimiento como lo plantean Paul y Elder (2005), quienes determinan la necesidad de que los educandos sean capaces de identificar las partes del pensamiento de igual forma valorar el uso de estas para ser buenos pensadores críticos.

Al respecto, visionar una práctica educativa integral donde se afiancen conocimientos partiendo de la concepción del estudiante para aprehender nuevas ideas, requiere aplicar actividades que contribuyan al desarrollo de competencias comunicacionales, lógicas matemáticas, entre otras, a través de la producción de actividades lúdicas para el aprendizaje creada por ellos mismos, donde plasmen de una u otra manera como comprenden un conjunto de experiencias a fin de facilitarle al docente conocer sus estudiantes desde su componente afectivo-emocional e inteligencias múltiples para realizar una planificación interdisciplinaria del saber.

Por tanto, Roja (2000) cree que el pensamiento crítico es el pensamiento que se percibe a sí mismo como objeto de investigación y análisis, es decir, el examen de las propias capacidades, destrezas, actitudes de pensamiento y otros conceptos que son el propio pensamiento. Rojas (2000) explica en su artículo que el pensamiento crítico se divide en cinco dimensiones: lógica, sustantiva, contextual, práctica y contextual.

En consecuencias se requieren docentes con un pensamiento Socrático, es decir, formadores de formadores que implementen el método conocido como la mayéutica o técnica de la pregunta a fin de hacer que los estudiantes expresen ideas desde sus propias experiencias, pero que, a su vez, sean fundamentadas con teorías relevantes a fin de propiciar el diálogo orientado a la discusión como técnicas fundamentales para llegar al conocimiento partiendo desde lo simbólico a lo real.

Por su parte, Martínez (2017), comprende la práctica educativa como aquel proceso para facilitar la capacidad intelectual donde el reflexionar acerca del quehacer docente parta primeramente de la concepción de la formación en lo formadores actuales, en este sentido, explorar la corriente pedagógica empleada con la intencionalidad de ver la correspondencia de esta con las finalidades del nivel de estudio, en tanto, un educador con conciencia significativa de su actividad didáctica promueve su práctica sobre los cuestionamiento de los fenómenos sociales donde la construcción de propuestas transformadoras para la búsqueda de soluciones coherentes y pertinentes innovan las estrategias tradicionales.

Figura 2. *Fases para una práctica educativa desde el pensamiento crítico*



Fuente: *Los Autores (2018)*

Por su parte, Martínez (2017), señala que en la práctica del docente es importante establecer modificaciones o adaptaciones a fin de corresponder con las políticas educativas además de los lineamientos curriculares los cuales orientan los criterios en la formación del nuevo ciudadano o estudiante, partiendo de ello, el romper paradigmas epistemológicos desde la perspectiva del desarrollo de la actividad pedagógica, requiere de los actores educativos el transformar la forma de enseñar a pensar con la finalidad de proporcionarle a los estudiantes las herramientas básicas para la construcción de un aprendizaje propio donde el formar con un pensamiento crítico facilite la producción científica de los docentes y estudiantes.

De igual forma, fortalecer las prácticas educativas implica conocer así como comprender la cosmovisión del quehacer docente desde el pensamiento crítico, pues se requieren estudiar la factibilidad y pertinencia de las estrategias didácticas aplicadas en la formación de formadores, es decir, romper posturas rígidas para desarrollar competencias requiere de una capacitación del facilitador no solo en lo cognitivo sino también en el componente emocional pues al apropiarse de un nuevo enfoque es cuando en realidad se gestaran los cambios significativos en las partes involucradas.

Seguidamente, el pensamiento crítico fortalece la capacidad para establecer patrones de solución ante fenómenos observado desde diferentes contextos sociales, por ende, afianzar herramientas metodológicas partiendo de la concepción creativa del nuevo ser implica promover actividades de colaboración donde el intercambio de saberes propicia la discusión orientada a los cuestionamientos primeramente de ver las diferentes maneras de intervenir para al final determinar el cómo y a través del que se abordaran las situaciones problemas, de allí, que desarrollar habilidades del pensamiento se hace necesario emplear

actividades cónsonas con el quehacer docente como parte del descubrimiento de las potencialidades propias del estudiante.

Aproximaciones educativas: Interpretación de la teoría del pensamiento crítico

Ennis (1985), expresa que el pensamiento crítico no puede entenderse y practicarse fuera de los entramados del razonamiento lógico y la reflexión cognitiva, siendo los resultados de esta reflexión aplicada la construcción de conocimientos necesarios en la toma de decisiones como alternativa de solución ante la practicidad de espacios de aprendizaje coherentes con la realidad personal y social. Por tal motivo, es menester mencionar que el pensamiento crítico como teoría de aprendizaje rebasa las líneas puramente cognitivas asentándose como un principio que suma habilidades de pensamiento al igual que actitudes de valor que permiten a los estudiantes situarse o posicionarse en un contexto de aprendizaje proyectual de todos los elementos que entornan el problema, asunto o evento que él debe asumir para la solución.

Tomando como referencia lo antes expresado por el autor citado, se interpreta que toda institución educativa requiere indispensablemente integrar conocimientos filosóficos como eje transversal en toda la formación integral del estudiante desde la educación inicial hasta la universitaria, o que se incluya una asignatura de filosofía educativa, en su defecto, se propicien espacios para la reflexión, socialización, dialogo y crítica constructiva donde se expongan los productos de cada proyecto de aprendizaje desarrollado, pero una exposición con bases sólidas desde la concepción epistemológica y filosófica del quehacer docente considerando al acción estudiantil.

En otro orden de ideas, Ennis (1985), se puede teorizar de la siguiente manera: para que el individuo alcance un nivel de pensamiento crítico, en primera instancia, debe hacer pleno uso de dos categorías: "razonamiento lógico" y "reflexión cognitiva". Entonces, la primera, si se analiza desde un punto de vista amplio, podría considerarse como aquella facultad que le permite a la persona resolver problemas, aprender de manera consciente, permitiendo la integración de elementos cognitivos a fin de exponer reflexiones finales de los fenómenos propios de la realidad presentada. Por otro lado, las estrategias de resolución de conflictos cognitivos implican el estudio analítico de todos los factores inherentes a todas las dimensiones de nuestro pensamiento.

Figura 3. *Fuentes para el desarrollo del pensamiento crítico*



Fuente: *Los Autores (2018)*

Así mismo, pensar críticamente requiere el estudiar desde la globalidad los fenómenos que influyen en el desarrollo del aprendizaje o de una cualidad para realizar diferentes actividades sea cual sea la situación, por ello, enfocar el pensamiento en una actitud crítica conlleva a establecer patrones de conexión de forma tal, se pretende indagar la raíz desencadenada del problema a través del cuestionamiento como habilidad para la búsqueda de explicaciones precisas y concretas las cuales contribuyen a entender además de comprender los múltiples factores que pudiera estar afectando la conductas humanas, en efecto, expresar de manera libre así como argumentativa las ideas surgidas fortalece la autonomía, seguridad e independencia del estudiante la construcción o producción de propuestas investigativas orientadas a satisfacer las necesidades personales y sociales.

Ahora bien, si le damos un valor agregado a las capacidades cognitivas estas tendrían mejor resultado desde el punto de vista cerebral y emocional, pues un docente hoy día si logra entender cómo funciona o aprende un estudiante se le facilitaría la selección de estrategias, así como la aplicación de actividades verdaderamente significativas, entonces, estimular ambos hemisferios del ser humano despierta la cualidad creativa a través de factores sensoriales donde al activar el aprendizaje visto como un sistema

integrado mas no complejo fomenta de mejor manera las habilidades para la producción de nuevas ideas y, con ellos, conocimientos afianzados en la construcción de explicaciones reales.

Para cumplir con lo antes descrito, Ayola y Moscote (2018), manifiestan que el desarrollo efectivo del pensamiento crítico es importante que los educadores lo conciban primeramente como un enfoque integral donde se promueven la capacidad inventiva y creativa de los estudiantes, en este sentido, un docente requiere reflejar desde su discurso las características propias de un análisis crítico reflexivo mediado por argumentos fundados en la experiencia vivida en la vida y en su campo profesional como laboral, también, se hace viable conocer las pautas para generar discusiones desde la deconstrucción de textos de diferentes obras a fin de estimular el refutar en conjunto con el acuerdo siempre con motivos a través de la perspectiva axiológica y ética para propiciar un pensamiento más fuerte con sentido crítico constructivo.

Estudiante pensante: Actitudes del pensamiento crítico

Actitudes comprende las capacidades o habilidades que puede desarrollar todo estudiante ante la aplicación del pensamiento crítico como proceso para la emancipación o liberación del conocimiento científico y, en ese sentido, alude al comportamiento que enfrentan los actores sociales cuando requieren realizar actividades donde expongan con fundamento sus propias u otras experiencias concernientes a teorías en estudio de diferentes autores filósofos, pedagogos, historiadores entre otros.

De tal manera, que Lipman (1997), plantea que en el pensamiento crítico hay un abismo que separa al pensamiento producido en las escuelas del pensamiento requerido para tomar decisiones en el mundo real, por ello, toda organización escolar requiere exponer cuales son las ventajas y contradicciones que pueda generarse al momento de formar seres críticos reflexivos, en tal sentido, los docentes deben enseñar a los estudiantes al buen uso asimilando así el papel importante que tiene el pensamiento crítico en la educación. Por su parte, expresa que es importante analizar el camino donde inicia y se desarrolla la propuesta filosófica educativa que en últimas lo que busca es cualificar el pensamiento, formar un pensamiento cuidadoso, ordenado, lógico y razonable.

Por consiguiente, la formación de un estudiante pensante necesariamente requiere de docentes pensantes donde los propósitos educativos de una sociedad siempre están orientados a los contextos culturales e

históricos que reflejan las características del contexto, a su vez, describen las personalidades individuales que representan la sociedad. Al respecto, la orientación de la educación casi nunca será la misma para todas las sociedades ni para todos los grupos de una sociedad, pero siempre ha estado animada por el interés de forjar un ser humano en que se hagan realidad determinadas aspiraciones sociales, también dependen de las actividades primarias de cada comunidad. De allí, que "Cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser este tanto al punto de vista intelectual como físico y moral" según Durkheim, (1922: 52).

Según lo anterior, la formación humana ha sido una meta educativa tan importante en el desarrollo humano que la pedagogía, reflexionando sobre ella de manera sistemática, puede considerarse un objeto de la filosofía. Dilthey cree que "el surgimiento y el fin de toda verdadera filosofía, desde un punto de vista general, es la pedagogía en el sentido más amplio como teoría de la formación humana" (1934: 9). Si abandonamos el concepto de educación como educación humana y entendemos la pedagogía como un ejercicio reflexivo en la práctica educativa, entonces resulta evidente la filosofar de la misión de la educación y la inseparable necesidad de regresar filosóficamente a la actividad educativa.

Al respecto, pensar refiere a un estudiante capaz de responder a un conjunto de interrogantes surgidas de una serie de cuestionamientos donde el conocer, analizar, describir, clasificar, interpretar entre otros procesos cognitivos implican la búsqueda de la verdad según la corrientes epistemológicas adoptadas en la formación la cual expondrá las explicaciones según su naturaleza, es decir, desde la sociología de manifestaran las interacciones de estos con su entorno, la pedagogía lo expresara desde las fundamentos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, a su vez, también depende de las teorías educativas como el conductismo, constructivismo o humanismo, entre otras.

Seguidamente, Balmes (1845), concibe el pensar como la vía o el camino que conduce a todo investigador o actor social encontrar lo verdadero y real, por tanto, define de manera muy completa su importancia:

"El pensar bien consiste: en el uso de estrategias o herramientas que conduzcan al ser humano a comprender en unos todos los fenómenos presentes mediante el conocimiento de la verdad a través del entendimiento por el camino aclara las circunstancias. Por tanto, la verdad es la realidad de las cosas la cual es propia de cada individuo (relativa). Cuando las conocemos como son en sí, alcanzamos la verdad; de otra suerte, caemos en error, este nos lleva a generar explicaciones basadas en el error lo que pudiera ocasionar el caos (...) conociendo que el

respeto a los padres, la obediencia a las leyes, la buena fe en los contratos, la fidelidad con los amigos, son virtudes, conocemos la verdad; así como caeríamos en error pensando que la perfidia, la ingratitud, la injusticia, la destemplanza, son cosas buenas y laudables. Si deseamos pensar bien, hemos de procurar conocer la verdad, es decir, la realidad de las cosas (XI).

Asumir, una educación orientada en cambiar las formas de enseñanza a fin de formar un estudiante no solo pensante sino con cualidades humanas donde se puedan desarrollar la inteligencia con empatía enfatiza un docente investigador de nuevas teorías o la conformación e integración de fuentes científicas para llevar a los educandos a un mundo exploratorio donde el aprender se base en métodos basados en el descubrimiento de experiencias que oriente los procesos creativos como cognitivos, por ende, se debe enseñar a formular preguntas generadoras las cuales fortalecen el cuestionamiento, es decir, implica entonces aplicar la técnica de la pregunta para hacer como decía el filósofo Sócrates “parir as ideas”, desde su ignorancia conseguía que cada persona profesional o no fuera capaz de discernir problemas o situaciones desde su propio contexto.

Para lograr lo antes expuesto, nos debemos basar en un proceso dialógico comunicativo donde se propicien enunciados desde diferentes enfoques esto permitirá a cada estudiante según sus experiencias y aprendizajes consolidados expresar sus puntos de vista los cuales deben ser respetas así como considerados siempre que no exista un argumento para refutarlo a través de la negación, este último, favorece significativamente el pensamiento crítico reflexivo pues conlleva al estudiante a un mundo inmerso en interrogantes pues es así como se estimula la capacidad intelectual para crear, producir y construir nuevos fundamentos.

Al respecto, los estudiantes que piensan, analizan e interpretan detalladamente los enunciados formulados por el docente desarrollan mayores actitudes positivas las cuales coadyuvan a las relaciones interpersonales como parte de una actividad colaborativa en la construcción del conocimiento donde el intercambio de saberes fomenta la capacidad crítica y reflexiva debido a la discusión dialógica generada en diferentes espacios propicios para crear posiciones posturas argumentativas en las teorías expuestas, a su vez, facilita la toma de decisiones en cuanto la selección de fundamentos idóneos basados en una aprobación científica.

Por otra parte, el formar un estudiante a pensar requiere del cambio de conciencia o mentalidad del docente pues no se enseña lo que no se sabe, en este sentido, es importante establecer modelos educativos basados en la construcción de una identidad propia con autonomía e independencia para el autoaprendizaje acorde a los niveles de conocimientos alcanzados, de allí, que la estrategias deben orientarse no solo al procedimiento de la mismo, por el contrario requiere integrar adaptaciones por parte del educando según su visión de la idea además de que conlleven a plasmar posturas de un autor estudiado permitan el aporte para la producción científico intelectual, en concordancia a ensayos, monografías y esquemas mentales son limitativos, entre otros.

A su vez, el pensar crítica y reflexivamente permite a los estudiantes deslastrarse del yugo establecido por el docente todos estos años de la historia quienes les han hecho creer que son ellos los del conocimiento formando así seres pasivos sin la capacidad propia para exponer ideas, sugerir procesos entre otros lineamientos acorde a su forma de pensamiento, procesamiento, así como aprendizaje. Por esta razón, la formación de los actores sociales es indispensable un nivel de conocimiento profundo donde las construcciones conceptuales estimularan la liberación del pensamiento mediante la gestión de herramientas comunicativas que propicien discusiones con diálogos de ideas en relación a las políticas educativas del Estado o País.

En este mismo orden de ideas, el autor expone que la mayoría de los docentes es los diferentes niveles educativos de Latinoamérica pocas veces realizan actividades donde se propicie el intercambio de saberes pudiéndose notar en los índices académicos de pruebas que miden la calidad de la educación a través de componentes lingüísticos, matemáticos y de comprensión, por tanto, facilitarle las herramientas para desarrollar habilidades cognitivas en conjunto a las socioemocionales permitirá docentes exitosos en su práctica pedagógica además creara educandos seguro de sí mismo para defender desde su postura posiciones teóricas, epistemológicas, filosóficas y metodológicas.

Seguidamente, los docentes deben considerar la realidad social como un factor importante en el desarrollo de actividades que permitan a los estudiantes a partir de premisas, enunciados o situaciones problemas manifestados donde la toma de decisiones conlleva a un grupo de acciones estratégicas para la apertura de espacios donde se propicie el diálogo como alternativa para la crítica y la reflexión, estos

a su vez, ponen al servicio la transformación de los procesos educativos así como los sociopolíticos desde la investigación de proyectos conducentes al aprendizaje basado en las experiencias.

Por lo anterior, los actores sociales profesionales de la docencia requieren elaborar planteamientos pedagógicos en coherencia con las experiencias personales de cada individuo y en interacción con las personas que le rodean, estableciendo acciones para el fomento además de la consolidación de las políticas emanadas por el Estado actual, el cual persigue una formación del ser con una visión orientada en el modelo país establecido según una ideología orientada a una formación del nuevo ciudadano correspondiente a las demandas de la sociedad.

Concepción educativa desde el hacer filosófico en la formación del estudiante

Para Campo y Restrepo (2000: 8), la formación alude a las acciones a través de las cuales algo adquiere una forma, "así la formación humana es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí mismo". En ese sentido, todo ser humano parte de una educación primaria proveniente de su entorno familiar y social, es allí, donde desarrollan su pensamiento básico según los fenómenos observados, a su vez, estos son profundizados en la escuela ya que es allí ese espacio de aprendizaje donde les facilitan las herramientas metodológicas para encontrar o descubrir sus potencialidades intelectuales.

En este sentido, el autor también señaló que es necesario enfatizar la importancia del "neohumanismo" en la educación, lo que significa que, además del aspecto institucional, también debe tener una visión amplia de la vida, la sociedad que la acompaña, familia y cultura Enlace para referencia. Una aproximación crítica al problema de la formación humana incluye ahora también un análisis reflexivo de todas las situaciones que obstaculizan la edad adulta, transformando e instrumentalizando económicamente a las personas como política educativa.

De igual forma, la formación filosófica de los estudiantes debe impregnar la vida de la escuela comprendiendo una formación amplia que incluya los aspectos académicos como el desarrollo de los procesos cognitivos, morales, prácticas desde una perspectiva política, corporal y expresiva para el fomento de la estética. Para llevar a cabo estas tareas, las escuelas deben contar con el aporte de otros

medios de socialización, como la familia, la sociedad y los medios de comunicación, potenciados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Así, la formación filosófica de los estudiantes incluye no sólo la identificación de supuestos, creencias e ideas previas a partir de las cuales los estudiantes pueden desarrollar explicaciones, sino también la comprensión del contexto específico en el que reflexionan y operan para promover la apertura a lo nuevo y alternativas. De esta manera se promueve el pensamiento reflexivo donde se ponen de manifiesto diferentes puntos de vista el cual conlleva a una idea concatenada de la vida en relación a la formación del educando, es así como todo proceso educativo esta "orientado a la formación de la persona en su contexto, en su historia, en sus relaciones con la naturaleza y con sus semejantes" para Hoyos, (2008:15)

De todo ello, se comprende que la Filosofía como ciencia refiere a un saber que tiene la particularidad de crear las herramientas para el cuestionamiento no sólo sus propias ideas, sus fundamentos, sino su presencia en la educación, esto contribuye, en que el mismo descubra el poder no solo de expresar sus preguntas, sino que, además, requiere una orientación y guía para afrontarlas. En ese sentido, Villalpando, (1959:25), menciona que el adolescente del siglo XXI está en condiciones de comprender el aprendizaje de la Filosofía, en la medida en que, para su grado de evolución personal, ha llegado a plantearse así como también comprender problemas que suponen una diferenciación entre la realidad y el ideal; la comprensión del deber ser, el interés por la naturaleza íntima del saber, la estimación suprasensible por lo bello, la preocupación por las creencias y los actos religiosos.

Se pretende entonces desarrollar desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas, puesto que las sesiones de educación filosófica, se conciben como el espacio apropiado para que la experiencia del pensar sobre los temas más universales permita el desarrollo de su competencia dialógica en un doble sentido. Primeramente, por tratarse de preguntas inconclusas, las preguntas filosóficas dinamizan las clases al ser abordadas colectivamente, haciendo del diálogo un encuentro inteligente en la búsqueda del conocimiento.

Por otra parte, la Filosofía como ejercicio dinamizador del conocimiento anima la comunicación entre los diversos ámbitos de la razón, "éste es su mejor enfoque pedagógico en el proceso educativo" según Hoyos, (1998: 103). Seguidamente, para lograr un diálogo valioso, respetuoso y productivo en ideas así como en conocimiento, hay tres momentos de la argumentación que permiten que el objetivo de la

discusión filosófica tenga frutos: las que definen la forma interna de los argumentos y sus relaciones lógicas, las de la concertación con base en los mejores argumentos y las de una situación ideal de habla especialmente inmunizada contra la represión y la desigualdad tomando como base los postulados de Hoyos, (1998: 107).

Esto implica, una filosofía pensada desde una concepción pedagógica y quizás psicológica porque pone en juego el papel emocional de los estudiantes refiriendo la aceptación de esta educación más dinámica, interactiva e integrada persiguiendo la formación de la personalidad del estudiante. En ese orden de ideas, la enseñanza de esta disciplina debe servir de preparación para iniciarse en la actividad de pensamiento libre y responsable, por lo que enseñar al estudiante a pensar es, fundamentalmente, ayudarlo a formar su personalidad, entendiendo por ésta la afirmación de lo que el individuo es según la auténtica libertad y responsabilidad, ya que está basada en el diálogo auténtico, en sentido socrático, que no es sólo el intercambio de opiniones, sino la respetuosa actitud de búsqueda de una verdad común, este diálogo, además, debe constituir una apertura hacia la historia del espíritu como lo plantea Arpini (1988: 9).

Por tanto, el docente debe hacer de la filosofía una experiencia en la que los estudiantes se exponen a sus conceptos, porque es él quien descubre cómo el conocimiento en un determinado campo del conocimiento adquiere significado en relación con otros campos del conocimiento, en este sentido, podemos adoptar una postura crítica para validarlos, rechazarlos o reformularlos colectivamente.

En este sentido, la concepción para formar estudiantes investigadores, críticos, creativos y transformadores de su propia realidad se relaciona con la significado de la didáctica para una educación orientada en la actividad del pensamiento emancipador como fuente esencial en la construcción de propuestas que contribuyan en la búsqueda de situaciones pertinentes así como coherentes donde el quehacer profesional desde el área de conocimiento transversalice las disciplinas del saber a fin de promover una formación integral desde una concepción ética y humana para consolidar el nuevo ser en la sociedad.

Del mismo modo, Martínez (2017), plantea que la formación de estudiantes con una capacidad para pensar se considera uno de los procesos dinámicos de la educación desde todos sus niveles debido a las actividades empleadas para desarrollar habilidades, cualidades además de destrezas que orientan la construcción de saberes mediante la promoción de herramientas propicias para un proceso de aprendizaje

y enseñanza de calidad, en este sentido, generar espacios reflexivos implica una actuación del docente acorde con los aprendizajes obtenidos por los estudiantes a través de sus experiencias en concordancia a la integración de la teoría con la práctica.

El mismo autor, expone la importancia de un conocimiento didáctico para el desarrollo de un pensamiento emancipador en sintonía a los procesos educativos con la finalidad de generar propuestas que contribuyan en la búsqueda de situaciones coherentes con el quehacer docente desde el área de conocimiento, en ese sentido, realizar actividades transdisciplinarias e integrales sobre las habilidades e inteligencias aprehendidas por los estudiantes permite la formación integral de todos los actores sociales desde una perspectiva ética de las funciones competentes en la docencia e investigación con el propósito de aportar modelos de formación adaptados a los cambios curriculares

Metodología

Enfoque cualitativo

Según, Blasco y Pérez (2007), asumen que la investigación cualitativa aborda la realidad directamente desde el contexto natural a partir de las diferentes maneras en cómo se manifiesta el fenómeno, de allí, se generan acciones para ir interpretando los comportamientos observados en momentos específicos donde el investigador tiene participación a través de las personas implicadas, para ello, procede a registrar los eventos suscitados a fin de poder recoger información relevante a las categorías de estudio, es decir, recolectar información de interés con su propósito principal de la investigación.

En el contexto de esta investigación se diseña e implementan diversos instrumentos y técnicas que permitirá acceder a información relevante sobre las formas en que los docentes llevan a cabo su praxis educativa desde la concepción de una filosofía que coadyuve al desarrollo del pensamiento crítico, a fin de facilitar la construcción de saberes, tomando como aspectos fundamentales la metodología para la formación de estudiantes pensantes, creativos, inventivos; es decir, la manera de ejecución de la variedad de procedimientos en la construcción de ideas propias para la gestación de innovaciones pertinentes con las políticas educativas y acordes al modelo curricular.

En el desarrollo de la metódica de la investigación cualitativa se adopta la propuesta de Taylor y Bogdan (1992), quienes la definen como una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos

rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados, por lo que la considera interesante, ya que describen con mayor amplitud la metodología, el cual se puede distinguir por las siguientes características: es inductiva, es decir, los investigadores desarrollan conceptos así como comprensiones partiendo de pautas de los datos más no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos, por ello, se sigue un diseño de investigación flexible, comenzando sus estudios con interrogantes vagamente formuladas.

Así mismo, se ve al escenario además de los actores involucrados desde una perspectiva holística; donde las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino considerados como un todo, en tal sentido, se estudia en su totalidad a los miembros presentes en el contexto de su pasado pero tomando en cuenta las situaciones actuales en que se encuentran reseñando los aspectos históricos, culturales y sociales en los cuales fueron formados para de allí determinar la razón de su acción educativa, lo que permitirá graficar o esquematizar mediante redes semánticas las ideas de cada uno a fin de establecer convergencias y divergencias entre las prácticas individuales que desarrollan cada actor social.

En el marco de la presente investigación los investigadores interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo, utilizando de diferentes técnicas, como lluvia de ideas, técnica de la pregunta y mesas redondas, entre otras; que faciliten el diálogo así como también la comunicación efectiva y activa entre los informantes claves en conjunto con el investigador, por ello, los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

Desde el punto de vista fenomenológico y para la investigación cualitativa es esencial como comenta Taylor y Bogdan, (1992), experimentar la realidad tal como otros la perciben; de esta manera el investigador cualitativo se identifica con las personas que estudia para poder comprender la manera de ver las cosas, para lo cual requiere apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, viendo los hechos como si estuvieran ocurriendo por primera vez, es decir, nada se da por sobrentendido donde todo es un tema de investigación en el cual pueden ir surgiendo nuevas propuestas o procesos que podrían cambiar la perspectiva inicial.

De allí, se desarrollaran un conjunto de actividades fundamentada en los discursos expuestos por cada informante a partir de discusiones y reuniones docentes a fin de expresar las formas, metodologías, estrategias, herramientas tecnológicas y otros recursos empleados para promover espacios de

aprendizajes lo cual permitirá verificar la congruencia del hacer con el saber mediante acciones fundamentadas en la construcción de conocimientos, a su vez, se extraerán supuestos sobre la concepción de una educación virtual donde la demanda en competencias digitales es mucho mayor para romper las brechas digitales de la enseñanza.

Ahora bien se procede a explicar el método aplicado en el proceso de desarrollo de la investigación, el cual se refiere a la acción fenomenológica como método para la interpretación de ideas y experiencias producto de los informantes claves seleccionados con el propósito de develar etapas que permitan la construcción de la propuesta doctoral donde en primera instancia se refleje la realidad vivida por los actores sociales, su mundo, su situación en la forma más auténtica, así como también el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos o preceptos teóricos que constituyen varios pasos entrelazados entre sí, y por último, relacionar los resultados obtenidos de la investigación con las conclusiones o hallazgos de otros investigadores para compararlos, contraponerlos o complementarlos, y entender mejor las posibles diferencias o similitudes, explicado a continuación.

Método fenomenológico

Este método de investigación conocido como una corriente de investigación donde el investigador explora a partir de los significados de experiencias vividas en los actores involucrados en el proceso los comportamientos o eventos fundamentados en la construcción de nuevos paradigmas y visiones para comprender el mundo, en este sentido, Husserl (1962), fue el precursor inicial de la fenomenología a partir de comienzos del siglo XX orientada en los supuestos de la filosofía continental europea de esa centuria. A su vez, Heidegger (2006), formaron parte de los aprendizajes y sucesores del padre del presente método quien junto a muchos más fueron transformado el mismo desde sus creencias adecuándolos a los momentos históricos sociales del contexto.

Por otra parte, Barragán (2008), expone desde sus experiencias que el método influenciado por los pensamientos husserlianos parten de una corriente del pensamiento donde se promueven ideas, posturas, ideologías como creencias debido a su concepción dirigida a muchas connotaciones como Filosofía, Teoría del conocimiento, Epistemología y Método, los cuales contribuyen en la formulación además de la construcción de nuevos conceptos para explicar desde otra visión el comportamiento de fenómenos generados en contextos diferentes.

De allí, Husserl (1962:7), plantea: la fenomenología pura, tal cual como la concibe ya que pretende buscar el camino, la verdad o la explicación real de un evento caracterizado por la singular posición que ocupa entre las demás ciencias a fin de evidenciar su filosofía científica, en este sentido, es una ciencia esencialmente nueva, alejada del pensar natural”; por tanto, es una ciencia proveniente de la filosofía, esencialmente rigurosa cuya debilidad está en la ausencia de un método mediante el cual se pueda filosofar, finalizando como ciencia de los fenómenos.

Básicamente la Fenomenología tiene como ideal el no construir un sistema por el contrario acercarse a los eventos o sucesos con una confianza y seguridad profunda donde el investigador requiere para escuchar significativamente desde sus propios labios la palabra esencial que le revela las mismas en sí. Por tal razón, se tomará en cuenta la esencia de la fenomenología para describir significados particulares como sustento del proceso metodológico adoptado a fin de establecer una dialéctica fundada en los discursos como parte para el acercamiento a los actores sociales, formulando criterios de discusión que conduzca la acción comunicativa al fenómeno **filosofía de la educación: trascendiendo barreras en la formación desde el pensamiento crítico**.

De allí, los informantes claves constituyen tres (03) docentes de los diferentes programas académicos de Educación de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB): **Ciencias Pedagógicas, Práctica Profesional, Ciencias Sociales**. Esta selección partió de un proceso heterogéneo en el cual se puede obtener diferentes perspectivas, concepciones, convicciones y pensamientos sobre las bases de una educación orientada al pensamiento crítico, ya que algunas disciplinas conducen a procesos educativos diferentes en su formación para llegar a conclusiones pertinentes sobre el fenómeno en estudio.

Informantes claves

Cuadro 1. *Distribución de los actores sociales*

Criterios	Área del conocimiento	Descriptoros de los Informantes		
		Docentes	Semestre	Programas Académicos
Tiempo de servicio Área de Conocimiento Títulos académicos	Ciencias Pedagógicas Práctica Profesional Ciencias Sociales	3	I, V, IX	Educación Integral Educación Ciencias Sociales
	Total			3

Fuente: Elaboración propia (2022)

Técnicas para el análisis de la información

Toda investigación por naturaleza requiere recabar fuentes de información primarias y secundarias para obtener de manera significativa datos fidedignos a fin de facilitar la interpretación de los resultados, por eso, emplearán una gama de técnicas donde se considerarán *la técnica de grupos de discusión* la cual para García et. al (1998:21), está orientada a una técnica no de orden directivo donde no solo se pretende dirigir una discusión de un determinado tema de índole sociohistórico, por el contrario se estudia en general los componentes actuales de la realidad a fin de poder elaborar un plan de acción o de intervención colectivo para definir las formas para mejorar las situaciones expuestas para lo cual se considera importante agrupar un conjunto de personas que conozcan del área a investigar lo cual viabiliza el trabajo a realizar.

Al respecto, Krueger (1991: 24), considera el grupo de discusión como: "(...) una conversación planeada diseñada para obtener información de un área de interés en un ambiente permisivo. (...) con aproximadamente de siete a diez personas, guiadas por un moderador experto". En ese orden de ideas, también puede referirse a un proceso dialógico e interactivo donde se discuten situaciones desde una perspectiva global del fenómeno con la finalidad de conocer los pensamientos de cada persona además de indagar sobre los discursos propios para de esta manera conformar actividades de solución.

En este caso de las investigaciones cualitativas, los participantes se organizan en grupo a través de un moderador el cual dirigirá u orientara el proceso dialógico donde se pretende propiciar un espacio para

discutir o debatir sobre fenómenos que generan algunas consecuencias al contexto como a sus pobladores para lo cual es importante conocer las posturas antes las situaciones con la finalidad de indagar las diferentes percepciones o ideas más idóneas para intervenir una realidad latente a fin de consolidar propuestas de mejoramiento.

También, la *entrevista en profundidad*, según Pedraz et. al (2014:14), exponen que esta técnica se recomienda en los casos donde se tenga como finalidad el obtener información directa, definida y rápida de personas clave a atendiendo las concepción o significados el mundo a fin de comprender la realidad social desde las experiencias de los mismos; a diferencia de cuando se quiere conocer el fenómeno en situaciones de déficit de conocimiento del objeto de estudio, se pueden utilizar como entrevistas exploratorias con la intencionalidad de poder acceder al campo en determinados colectivos o situaciones mediante la indagación de experiencias personales donde se juega un papel con lo subjetivo e íntimo de los actores.

Al mismo tiempo, Taylor y Bogdan, (1992: 108), comentan que en esta técnica el investigador/entrevistador forma parte del proceso comunicativo empleado para visionar una concepción del mundo atendiendo a sus cualidades para reaccionar antes una situación, en ese sentido, comprende un instrumento más donde se requiere del análisis, exploración, de detalles esenciales además de rastrear datos por medio de preguntas, las cuales permiten conocer a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente.

Por su parte, Platt, (1983:385), manifiesta que la función principal de la *observación participativa* es garantizar su acceso privilegiado a los significados que los actores construyen y asignan a su mundo, por medio de un acercamiento a las prácticas que allí se realizan, en ese sentido, el investigador registra los aspectos considera presentan mayor relevancia a sus categorías para describir de manera integral y real los sucesos acontecidos durante las diferentes intervenciones del fenómeno, de allí, se observa in situ buscando compartir experiencias en el ambiente que se estudia.

Igualmente, Rodríguez, Gil y García, (1996:207), la plantean como un método interactivo de recogida de información donde el investigador requiere de la implicación directa en los diferentes acontecimientos observados, donde es importante hacer un seguimiento continuo a las percepciones de la realidad

estudiada en cada actor involucrado, esto a su vez, facilitara la implicación de una manera afectiva sin modificar o intervenir en las ideas de los otros a fin de perder el sentido de la objetividad.

De esta forma, el investigador para exponer las ideas de los actores sociales participantes del proceso de indagación de un fenómeno requiere de estar en todo momento donde ocurran sucesos o eventos relacionados con las categorías del estudio a fin de poder recabar fuentes esenciales en la descripción comportamental del mismo ante un sinfín de situaciones que influyen directa e indirectamente en la construcción de propuestas o constructos coadyuvantes al mejoramiento o transformación de la realidad observada.

Técnicas para el análisis de los datos

Según, Guanipa (2011:96), asume que en la *categorización* es importante antes de definir los signos o códigos que representara las diferentes relaciones entre las opiniones expuestas revisar detalladamente la información recolectada mediante una actitud favorecedora para conocer la realidad del fenómeno estudiado, a su vez, se requiere reflexionar sobre la situación concreta para comprenderla en su total dimensión. De igual forma, expone que analizar varias veces la información conlleva al investigador a manifestar significativamente los conocimientos entre categorías para elaborar conclusiones reales con el contexto.

En referencia a LeCompte y Goetz, (1982:45), quienes aluden a esta técnica como un proceso en donde el investigador parte de la definición de símbolos representativos a cada categorías de estudio lo cual facilita organizar u ordenar sistemáticamente o matricialmente las respuestas entre cada informante a fin de poder visualizar significativamente las posibles relaciones entre las partes atendiendo los diferentes significados para poderlos luego integrar mediante redes que contribuyan en la reducción de la información.

Con respecto a la *estructuración* Guanipa (2011:98), expresa que en este se hace indispensable distinguir dos etapas para consolidar la finalidad del mismo partiendo de las construcciones individuales y generales del fenómeno considerando las asignaciones de códigos en la categorización mediante la transcripción de cada actividad, por su parte, refiere la importancia de tomar en cuenta cada documento o informante clave haciendo una fotografía o fisonomía de las estrategias aplicadas en su proceso

creativo. De igual forma, se hace una fotografía compuesta formada por los aspectos más relacionados en los discursos manejados para conllevar a un reduccionismo de los datos.

Posteriormente, Villegas (2013:104), sostiene la idea de que esta técnica comprende el componente fundamental del accionar investigativo en el cual se pretende esquematizar los marcadores de análisis expuesto en cada categoría indispensables para ubicar al investigador en los procesos de análisis congruentes con los propósitos plasmados para concretar las acciones a desarrollar para la intervención del fenómeno.

Continuando con las presentes técnicas de análisis tenemos la *contrastación* que según Martínez (2004:99), consiste en reunir la información de los diferentes informantes a fin de poder establecer comparaciones para determinar las coincidencias entre la relación teoría/práctica o del saber con el hacer, las cuales permiten evidenciar si existe o no congruencia entre las partes. Al respecto, Stake (1998:99), propone estrategias para la confirmación de las investigaciones cualitativas para lo cual, sugiere la triangulación de las fuentes de datos, del investigador, de las teorías y de los métodos, estas según su experiencia coadyuvan al proceso de la contratación de las fuentes de información.

Agregando a lo anterior, este proceso se orienta al estudio complementario de la investigación pues en él se desarrollan una serie de elementos indispensables para analizar desde diferentes visiones la información recabada donde es necesario determinar los aspectos consistentes entre las partes con la finalidad de evidenciar las relaciones o diferencias a través de las confrontaciones de las observaciones, las teorías y el discurso de los informantes claves.

Seguidamente, el proceso de la *teorización* para Guanipa (2011:100), requiere de las otras bases o estrategias de interpretación las cuales fomentan y orientan en el investigador los significados reales que conducen a generar teorías o aportes científicos desde la propia realidad del fenómeno en concordancia con los datos arrojados en los resultados, en efecto, ésta se logra estrechando las relaciones entre las categorías o clases encontradas, sus atributos además de las propiedades, las cuales hacen que las teorías implícitas poco a poco se hacen explícitas o evidentes: apareciendo una red de relaciones entre las categorías.

Por consiguiente, Martínez (2004), afirma que las teorías científicas no se derivan de los hechos observados, sino de las conjeturas relativas a las conexiones que se pueden establecer entre los fenómenos

estudiados considerando las uniformidades o regularidades que subyacen a éstos. Así mismo, menciona que una teoría lleva implícitamente una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética a fin de originar un nuevo enfoque o paradigma para transformar las prácticas tradicionales a través de la innovación de los procesos inherentes al campo profesional.

De todas las estrategias o procesos para la interpretación de datos cualitativos y atendiendo a la investigación mediante el método fenomenológico se toman en cuenta todas ya que se requiere primeramente establecer los aspectos más relevantes en cada respuestas enunciada por los diferentes actores, a su vez, se parte de las definiciones de los términos expuesto con la finalidad de agruparlos por categorías para luego ser estructurados mediante mapas o esquemas gráficos donde se evidencian las conjeturas referidas, en ese sentido, se necesita extrapolar la información con los autores, el investigador y los entrevistados, por ultimo a partir de esas discusiones so explicaciones los aportes científicos a la sociedad mediante un conjunto de postulados teóricos, epistemológicos entre otros.

Por otra parte, tenemos la *triangulación* donde Denzin (1990:297), quien la define como: “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno”. También es entendida por Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, (2006:1), como “Técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan”.

Instrumentos para la recolección da datos cualitativos

Guía de observación

Este instrumento ayuda al investigador a registrar o anotar todos los eventos ocurridos durante su proceso el cual según Hernández, Fernández y Baptista (1998:309), es definido “la observación puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias, la cual consiste en el registro sistemático, válido además de confiable del comportamiento o conducta manifiesta”. Por su parte, Wittrock (1997:56), expone contribuye en la recolección de evidencias sobre los comportamientos del fenómeno en diferentes espacios y con diferentes estímulos a fin de describir coherentemente las debilidades o

progresos presentes atendiendo a la selección del punto de óptica, el contexto como la decisión a quién y qué observar, cuándo, dónde y con qué propósito.

El guion de entrevista

Consecuentemente, en este instrumento se concibe la capacidad del investigador para generar un clima de confianza donde el entrevistado se sienta cómodo para de esta manera llevar una conversación tranquila y amena donde el dialogo sea fluido así como natural entre las partes, por ello, Soria (2002:77), expone “en los casos de estudio las guías de entrevista suelen ser generadas particularmente para cada caso dependiendo de las características situacionales de cada uno”, Por otra parte, Miles y Huberman (1994:77), agregan que: “las preguntas planteadas en el instrumento deben de estar relacionadas directa o indirectamente con los objetivos y propuestas de la investigación”.

En relación al estudio del conjunto de instrumentos de las investigaciones con enfoque cualitativo existen autores que integran algunos en técnicas e instrumentos a la vez, mientras la existencia de otros teóricos lo separan entendiendo que toda técnica necesidad indispensable el apoyo de un instrumento, es decir, ambos métodos con un complemento para la recolección de datos, en ese sentido, se selecciona la guía de entrevista además de la guía de observación con la finalidad de describir la realidad a partir de los significados de cada informante y por otro lado establecer criterios orientadores a resultados pertinentes a los propósitos en concordancia con los aportes a la ciencia según finalidad de los estudios doctorales.

Resultados

Postulados epistemológicos

En el marco de la pedagogía transformadora de Freire, de acuerdo al criterio de Tremillo (2011), se hace necesario considerar la praxis pedagógica y la formación permanente de los seres humanos. En ese propósito, desde la perspectiva ontológica, el hombre jamás deja de educarse, por ende, la escuela debe ser pública, democrática, a la altura de la demanda social que se haga de ella y a su vez, buscar el mejoramiento continuo. Esto conlleva a que los gobiernos se preocupen por definir el tipo de hombre que desean formar y para ello, se deben preocupar por la actualización del personal docente en las corrientes de pensamiento emergentes, para que, de esta manera, estén abiertos a la diversidad, pluralidad e inclusión, derogando el esquema de la escuela represora tan cuestionada por Freire.

En ese mismo orden y dirección, la denominada lectura crítica, así como la dialógica e imaginación tienen preponderancia en la formación de los individuos desde las primeras etapas de aprendizaje, ya que, a través de éstas, se comienzan a crear estructuras mentales, creencias y valores, así como la reflexión y la crítica dirigida a los sucesos y elementos existentes en su contexto. En ese sentido, Freire concibe un individuo integral, ético, con naturaleza benefactora, formado para el bien hacer y libre en su pensar-actuar.

Por otra parte, en la perspectiva praxeológica, se debe considerar la formación de un docente capaz de reflexionar sobre su rol como constructor de las nuevas sociedades desde la escuela. Igualmente, son los profesionales de la educación, los llamados a promover la inclusión sobre la base de sus acciones formativas desde la colaboración y ayuda mutua, rompiendo los esquemas de poder donde el docente es el centro del conocimiento.

Así mismo Freire (2004), establece que enseñar exige querer a los educandos, por lo cual, es necesario que los maestros deben estar abiertos no sólo a la transmisión de saberes, sino también al empatizar con sus semejantes, es decir, desarrollar el componente afectivo con el propósito de entender sus sentimientos y emociones, recordando que la severidad del docente está vinculada con su frialdad y distancia, destacando el hecho de que la afectividad no está excluida de la cognición ni tampoco de la reflexión o la crítica. Lo importante es no permitir que la carga afectiva interfiera con el cumplimiento de su deber como profesor. En consecuencia, los gobiernos a través de los documentos rectores de la educación en cada País, deben velar por la formación integral del docente, el cual, debe ser capaz de balancear su dominio conceptual y procedimental de los contenidos curriculares con el aspecto emocional o afectivo, a través del desarrollo de habilidades sociales como la empatía.

Así mismo, Tremillo (2011), expone que la gnoseología, desde la perspectiva del pensamiento crítico, concibe la educación como situación donde se problematiza un contenido, sobre el cual se cointencionan educador y educando, como sujetos cognoscentes, por ende, éstos van penetrando en él, en búsqueda de su razón, cuestionando sus conocimientos previos y reflexionando sobre los cambios operados en el contexto. Por esa razón, la educación tiene su esencia en la relación dialógica, puesto que, sin ella, desaparecería la interacción de los sujetos con el objeto de conocimiento. En consecuencia, el educador/educando y educando-educador, se deberán solidarizar, en función del “problema”, en torno al

objeto cognoscible, pues, resulta que el punto de partida del diálogo está en intencionalidad del aprendizaje. En otras palabras, los diseños curriculares deberán contemplar la sistematización de conocimientos aplicables en el contexto, a fin de formar hombres pertinentes con su entorno, es decir, la creación y desarrollo de competencias más allá de lo conceptual, abarcando las dimensiones prácticas del aprendizaje.

Desde el punto de vista axiológico, en el marco del pensamiento crítico, se debe fomentar la formación de valores humanos sobre la base de la ética, respeto, solidaridad, colaboración, cooperación, integralidad, amor, justicia, paz e inclusión, así como la capacidad de autocriticarse para valorar sus propias acciones en virtud de mejorar continuamente como seres humanos. Por ende, la escuela debe considerar la dimensión actitudinal del aprendizaje y no sólo los conocimientos eminentemente conceptuales, tal como ha venido sucediendo en algunos contextos, pues, es necesario que los hombres se den cuenta de los cambios generados en ellos a través del proceso de aprendizaje, es decir, puedan evaluar quiénes eran antes de adquirir los nuevos conocimientos o habilidades y cómo han incidido éstos en su ser.

Sobre la base de las ideas anteriores y considerando las perspectivas ontológicas, praxeológica, gnoseológica y axiológica desde los fundamentos de la pedagogía crítica, resulta pertinente operacionalizar la acción docente a fin de formar un individuo integral en su contexto, con capacidad reflexiva y crítica, para lo cual, estos profesionales deben seguir los siguientes lineamientos:

a. El docente debe implementar estrategias dirigidas a la aplicación contextual del conocimiento, es decir, trabajar en función de la resolución de problemas reales, prácticos e instrumentales, con el propósito de producir la valoración de las habilidades adquiridas por el estudiante. En otras palabras, el docente debe darse cuenta de la utilidad de los conocimientos adquiridos para su uso dentro de su función y rol social.

b. Los maestros siempre deben tener en consideración la concepción del ser humano que desean formar, esto significa, integrar dentro de sus clases, la ética como base de la formación en valores. En ese sentido, cobran importancia el trabajo en equipo y colaboración, delegación de responsabilidades y roles, para lo cual, se sugiere la utilización de listas de cotejo o escalas de estimación, según el caso.

Igualmente, se debe generar el conflicto cognitivo con los conocimientos previos para lo cual, deben explorarse los saberes preexistentes en los estudiantes antes del proceso de aprendizaje.

c. En el marco de la activación de conocimientos previos, la mayéutica resulta fundamental, pues, la realización de preguntas evocativas, promoverá la construcción del andamiaje necesario para realizar constructos cognitivos en función de aplicar procedimientos prácticos en la resolución de problemas o casos prácticos. Estas interrogantes deben explorar experiencias y fomentar el recuerdo, tales como ¿Alguna vez les ha sucedido...? O ¿Han sentido en algún momento...? De esta forma, los discentes sentirán que el profesor desea empatizar con ellos, pudiendo utilizar su experiencia como recurso de aprendizaje, otorgándole así, un significado de nivel superior.

d. En el ámbito coinstruccional, es necesario la utilización de estrategias como el aula invertida (flipped classroom) o salón colaborativo, es decir, innovar en la medida de lo posible no solo en los recursos o materiales de aprendizaje, sino en el quehacer docente. Esto motivará a los estudiantes, pues, serán participantes activos en el proceso.

Así mismo, el conocimiento debe ser tratado como algo "útil", pues, el maestro siempre destacará la importancia práctica del mismo. Las sesiones en aula deben convertirse en sesiones de producción intelectual e instrumental. Por otra parte, será idóneo que se utilicen estrategias para la comunicación, tales como redes sociales, grupos de discusión y la creación de comunidades de aprendizaje, con el fin de fomentar valores como la solidaridad, ayuda mutua y el uso ético de la tecnología. Esto contribuirá a los aspectos axiológicos de la formación del ser.

e. A los efectos de consolidar el aprendizaje y fomentar la reflexión en los estudiantes, el cierre de los encuentros docente-estudiantes, debe contemplar el elemento afectivo y valorativo, es decir, el maestro debe propiciar la comparación de los estados inicial y final de cada individuo una vez cumplido el proceso de aprendizaje. Se pueden plantear interrogantes tales como: ¿Recuerdan lo que sabíamos cuando iniciamos la clase?, ¿En qué hemos cambiado?, ¿Para qué podemos utilizar lo aprendido?, ¿Qué beneficios podemos obtener con lo aprendido?, ¿En qué podemos ayudar a los demás?, De esta manera, se consolidarán los conocimientos en las distintas dimensiones del aprendizaje (conceptual, procedimental, actitudinal) y se les otorgará un valor agregado, pues, se integrarán al bagaje experiencial de cada individuo partiendo de la revisión interna (introspección), reflexión y autocrítica.

A la luz de las ideas anteriores, se debe acotar que los lineamientos presentados deben ser vinculados de acuerdo a la naturaleza y contenidos de cada unidad curricular, pero deben mantener su esencia, pues, están dirigidos a la formación de un individuo crítico no sólo de sí mismo, sino de su contexto, capaz de aplicar y comunicar el conocimiento adquirido en función del bien común para el fortalecimiento de la sociedad.

Postulados teóricos fundamentados sobre la pedagogía crítica

Tomando como punto de partida la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981), y los postulados sobre la pedagogía crítica, se puede afirmar que la escuela tiene un papel fundamental, pues, debe asegurar un aprendizaje “para la vida”, lo cual, se conoce en el ámbito de la formación por competencias como “aprendizaje instrumental”, siempre en el marco de la calidad para todos los estudiantes. Sobre esta base, Ladson-Billings, citado por Prieto y Duque (2009), afirman en su teoría sobre la pedagogía culturalmente relevante que el primer criterio es el éxito académico de los estudiantes, En ese sentido, aseguran que el enfoque de la clase debe ser instruccional.

Sin embargo, se debe tener en consideración que un aula es un lugar complejo y dinámico, cuyo fin primario debe ser enseñar. Así mismo, las ideas de Freire (1997), sobre el aprendizaje dialógico indican que éste promueve el aprendizaje instrumental en el marco de la diversidad y las particularidades de cada estudiante. Por ende, el alumno debe ser formado para que sea capaz de a) autoevaluar su desempeño para determinar sus propios avances en el dominio instrumental de los contenidos vistos en clase, b) reflexionar sobre la utilidad práctica de los saberes adquiridos, c) aplicar las teorías en su contexto, d) solucionar problemas del día a día, en virtud de servir a su entorno y e) Ser un ente productivo a la sociedad.

En ese propósito y sobre la base de las ideas anteriores, se plantean los siguientes postulados teóricos a ser considerados por los docentes en el ejercicio de su trabajo con miras a formar individuos racionalmente críticos:

a. Al preparar sus clases, el maestro debe tratar en lo posible de examinar distintas fuentes bibliográficas, hemerográficas o electrónicas, a fin de presentar diversas posturas acerca de conceptos, procedimientos o contenidos en general.

b. El docente debe formular constructos operacionales sobre las teorías consultadas en virtud de realizar transposición didáctica de éstas hacia el contexto práctico. Igualmente, la socialización de experiencias y la formación de grupos de trabajo o comunidades de aprendizaje, favorecerá la comprensión de los contenidos, partiendo también de la sistematización de vivencias donde se observe la aplicación "in situ" de los conocimientos adquiridos.

c. La comunicación docente-estudiante debe estar fundamentada sobre la base de la dialógica, es decir, se debe crear un vínculo entre el docente y los estudiantes donde estos últimos lo perciban como uno más de ellos. Esto se traduce en que el maestro tomará un rol de acompañante activo durante todo el proceso. En ese sentido, siempre debe considerar las teorías preexistentes sobre las estrategias, técnicas y recursos para el aprendizaje. En otras palabras, no actuará empíricamente, sino con el sustento científico necesario.

d. El docente debe promover la generación de constructos teóricos o conceptos por parte de los estudiantes. La lluvia de ideas, la socialización de saberes y el uso de estrategias similares, podrán contribuir a ese propósito.

e. La investigación también debe ser promovida por el docente al punto de motivar al estudiante a indagar en distintas fuentes, los fundamentos teóricos de los contenidos tratados. Igualmente, es menester que éste promueva la crítica hacia ellos, es decir, que los discentes encuentren elementos convergentes y divergentes, al punto de formular postulados o criterios que coincidan o se opongan a las teorías. Esto servirá para responder interrogantes de índole valorativo como "¿qué utilidad tiene lo aprendido en la práctica?" o "¿por qué es importante aprender esto?". De esta manera, se trascenderán las barreras conceptuales al punto de consolidar los saberes en su radio de acción concreto.

Postulados metódicos

Al abordar los aspectos referentes al método de enseñanza, con base en el pensamiento crítico, se deben destacar los aportes de Horkheimer (citado por Mazzola, 2009), quien establece que si bien el positivismo reconoce el conocimiento como formalmente válido cuando ha sido comprobado, éste también posee un validez práctica, ético-moral, desde el momento en que va unido a una potencialidad práctica y por ende, a la realización de una acción cuyo resultado sería palpable por el sujeto en el ámbito concreto. Es decir,

estos saberes adquieren un nuevo valor para el hombre, el cual, puede desenvolverse en una comunidad heterogénea, desarticulada o conflictiva.

En ese mismo orden y dirección Theunissen, citado por Leyva (1999), concibe la teoría crítica, como una unidad indisoluble entre la teoría y la praxis que surge a partir de su relación inmanente con la historia. En otras palabras, la teoría y práctica resultan indisolubles, pues, toda teoría representa un objeto de reflexión. Así mismo, esta praxis está vinculada con el momento de la historia en la que participa mediante el conocimiento que aporta, porque ella está interesada en proyectar estos saberes en el acontecer futuro de la historia del mundo.

Ahora bien, al trasladar estos aportes en el contexto educativo de manera que se tomen como base metodológica en el diseño de estrategias, técnicas o recursos para el aprendizaje, se pueden puntualizar los siguientes postulados:

a. Con respecto al método, conviene que el docente pueda utilizar la inducción o deducción de acuerdo a la naturaleza del contenido, conocimientos previos y contexto. Es decir, en algunas ocasiones será prudente guiar a los discentes desde lo particular a lo general para que “descubran” el nuevo conocimiento, pero en otras ocasiones (ante la existencia de huellas cognitivas sólidas), se puede abordar el material de lo general a lo particular. Lo que el docente siempre debe tener presente es la valoración de los saberes adquiridos y su utilidad práctica, de forma tal que se forme a los estudiantes para contextualizarlos y darles la importancia para su vida presente y futura.

b. El docente debe secuenciar las actividades, aplicando sistemáticamente las estrategias más adecuadas de acuerdo a los elementos involucrados en el proceso de aprendizaje. En ese propósito, deberá cubrir los distintos momentos de la clase, aplicando estímulos impactantes al inicio a fin de estimular la evocación, pero elevándola a un nuevo nivel, promoviendo la reflexión en el estudiante a fin de que aprecie, vincule y valore los saberes adquiridos para posteriormente, adquirir los nuevos, siempre con una perspectiva crítica. Por último, al cerrar, esta acción cobra mayor relevancia, pues, el discente podrá por sí mismo, discernir la importancia de lo aprendido toda vez que es capaz de instrumentar las teorías en su entorno.

c. Al hablar de la metodología, no se pueden dejar de lado los recursos utilizados, pues, sirven al propósito y al “cómo” se enseñará. Estos podrán estimular la percepción, procesamiento y comprensión de los conocimientos en los estudiantes. Esto implica que el docente deberá estar a la par de las nuevas

tendencias en tecnología, paradigmas o corrientes de enseñanza-aprendizaje, necesidades del contexto y pertinencia social

d. La práctica debe ser un eje transversal de la formación del estudiante a lo largo de toda su trayectoria académica, la cual, tomará como base las teorías estudiadas, esto quiere decir, que no se le restará importancia a estas últimas, pues, son el fundamento sobre el cual se cimienta la praxis, pues, en concordancia con los postulados de Theunissen, no deben concebirse como elementos separados.

e. Por último, resulta conveniente para el docente, promover la reflexión crítica en todas direcciones, es decir, la evaluación en sus diferentes variantes (auto, coevaluación y heteroevaluación), deben estar dirigidas hacia la construcción de individuos con libre pensamiento, éticamente sólidos, con valores y vocación de servicio en virtud del bien común, capaces de transponer las teorías estudiadas y procesos adquiridos hacia su vida cotidiana sin esfuerzo alguno.

Análisis y discusión de los resultados

Este texto referente principalmente a la Filosofía de la Educación contribuye a la orientación en el desarrollo de una metodología crítica como enfoque educativo que promueva el sentido creativo, innovador, transformador, participativo de los docentes para la puesta en práctica de sus clases, buscando hacer de estas momentos interactivos donde se propicie el interés de los estudiantes a reflexionar, argumentar, construir y generar productos científicos de índole científico o productivo para formar seres pensantes con aportes sociales a los cambios sociales existentes.

Del mismo, los postulados teóricos y metodológicos coadyuvan en los aspectos débiles como generación de conocimientos emergentes para impulsar la participación de los docentes y estudiantes en eventos científicos a fin de exponer sus propuestas, en este sentido, gestionar conocimientos relevantes para su crecimiento tanto personal como profesional, todo ello, se aprecia mediante criterios e indicadores descritos en el producto final de este texto traducido en la teoría propuesta por los autores para ampliar la profundidad del proceso educativo coherente con el modelo educativo que identifica la enseñanza de las instituciones educativas.

Consideraciones finales

Con esta producción científica los autores concluyen significativamente que para promover el mejoramiento de la calidad educativa se concluye con que es necesario:

Formar estudiantes con una concepción crítica de la idea con la finalidad de promover actores sociales con postura propia ante las teorías estudiadas.

Propiciar espacios de interacción e intercambio para la selección de estrategias pertinentes para una formación desde el pensamiento crítico concebidas en la experiencia propia de los estudiantes.

Fortalecer el proceso educativo en cuanto a la formación científica/tecnológica de los estudiantes mediante la producción intelectual de productos como ensayos, monografías, otras.

Contribuir en la capacitación docente para la transformación de la práctica pedagógica desde una visión innovadora de las estrategias cónsonas con el desarrollo del pensamiento crítico.

Referencias

- Amador, B. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*.
- Arpini, A. (1988). *Orientaciones para la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio*. Argentina, El Ateneo.
- Ayola, Y. y Moscote, M. (2018). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de licenciatura en educación infantil de la universidad de la guajira. *Revista Boletín REDIPE7* (10): 145 – 165. ISSN: 2266 – 1536
- Balmes, J. (1845). El criterio, Barcelona, Imprenta de Antonio Brusi, disponible en: <https://catalog.hathitrust.org/Record/006657126>.
- Barragán, D. (2008). *Hacia el Diálogo entre la Filosofía y Ciencias Sociales: dos posibilidades de Constitución de la Subjetividad Hermenéutica*. En Fenomenología y Hermenéutica. Actas del I Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica. Editora Sylvia Izaguirre T. Universidad Andrés Bello. P. 213- 223. Santiago de Chile. Chile
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. Editorial Club Universitario
- Campo, R. y Restrepo, M. (2000). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Denzin, K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company: Chicago.

- Durán, S., Prieto, R. y García, J. (2017). *Influencia de la Calidad de Vida en el rendimiento del estudiante universitario*. Libro Calidad de vida, inclusión social y bienestar humano. Sincelejo: Editorial CECAR.
- Ennis, R. (1985). *A Logical Basis for Measuring critical Thinking Skills*. Educational Leadership.
- Ferrater, J. (1981). *Diccionario de Filosofía*. Madrid, Alianza
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz e Terra SA, Sao Paulo.
- García, A. et al. (1998). *Métodos y Técnicas Cualitativas en Geografía Social*. Editorial Oikos Tan. España.
- Guanipa, M. (2011). Opciones epistemológicas y la relación dialógica en la investigación. *Telos*. Revista de Estudios Interdisciplinados en Ciencias Sociales. ISSN: 1317-0570, Vol 13 (1): 89 – 102. Universidad Rafael Bellosó Chacín, Maracaibo – Venezuela
- Gutiérrez, F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*; 9(2): 11-39.
- Habermas, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid, Taurus
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Investigación Educativa*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo
- Hoyos, G. (1998). "Razón pura versus razón práctica: un debate contemporáneo en la enseñanza de la Filosofía" En: Cuadernos de la OEI. Educación: currículos y didáctica. I La enseñanza de la Filosofía en el nivel medio. OEI, Madrid.
- Hoyos, G. (2008). *Filosofía de la educación*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. 29. Madrid, Trotta.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México DF: Fondo de Cultura Económica
- Krueger, A. (1991). *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- LeCompte, D. y Goetz (1982). "Problems of reliability and validity of ethnographic research", *Review of Educational Research*, 52 (1), 31-60
- Lipman, M. (1997). *El pensamiento crítico: ¿qué puede ser?* Bogotá: Itinerario Educativo.
- Martínez, J. (2017). *Filosofía de la educación universitaria: una contribución teórico-metódica a los procesos gerenciales en la formación de formadores*. Tesis de grado para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación. Venezuela. Maracaibo – Estado Zulia. URBE
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (1era edición). Editorial Trillas. México.
- Miles, B. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* Thousand, CA: Sage

- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una Guía para los Educadores en los Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. México: Estándares, Principios, desempeños y resultados.
- Platt, J. (1983). The development of the "participant observation" method in sociology: Origin myth and history. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19(4), 379–39
- Pedraz, A; Zarco, M; Ramasco, M y Palmar, M. (2014). *Investigación Cualitativa*. Barcelona: Elsevier D.L.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Soria, A. (2002). *La pericia psicológica en el ámbito penal*. En M. A. Soria (coord.). Manual de psicología penal forense, (pp.21-45). Barcelona: Atelier.
- Steffens, J; Ojeda, D. Del C; Martínez, L; Hernández, G y Moronta, H. (2018). Presencia del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la Costa Caribe Colombiana. *Revista Espacios*. Vol 39 (Nro. 30). ISSN: 0798 – 1015. Colombia.
- Taylor, SJ y R. Bogdan. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Tremillo, L. (2011). *La pedagogía transformadora de Paulo Freire. Dimensiones sociales y procesos educativos de la pedagogía crítica*. Instituto Universitario Anglo Español. México.
- Villalpando, J. (1959). *Didáctica de la filosofía*. México. UNAM.
- Villegas, V. (2013). *Estrategias de interpretación cualitativa*. REDIT. Venezuela, Maracay.
- Wittrock, C. (1997). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC. 3 vols.
- Zubiría, D. (2014). *No basta tener buenos docentes*. Semana Online, 382 -193-3

¹Lcdo. en Educación, Mención: Industrial, Área: Electricidad, LUZ. M.Sc en Educación, Mención: Planificación Educativa. LUZ. Doctor en Ciencias de la Educación, URBE. Docente Ordinario de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Venezuela.

²Ingeniero en Informática, URBE. M.Sc. en Gerencia de Recursos Humanos, URBE. Doctor en Ciencias de la Educación, URBE. Postdoctorado en Gerencia para la Educación Superior. Postdoctorado en Investigación Educativa, UPEL. Docente Ordinario de la Universidad del Zulia, Núcleo LUZ-COL, Venezuela.

³Lcda. en Educación, Mención: Biología y Química. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Venezuela.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, los autores: *Henry José Martínez González, Alfredo José Díaz Pérez, Juhenni María Martínez González*, declaramos al Comité Editorial que:

No tenemos situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto: *Filosofía de la educación: trascendiendo barreras en la formación desde el pensamiento crítico*, en relación con su publicación.

De igual manera, declaramos que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.

Consentimos que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaramos en Cabimas, abril 2024.



Henry José Martínez González
C.I. V-17.586.178



Alfredo José Díaz Pérez
C.I. V-15.069.973



Juhenni María Martínez González
C.I. V-21.428.287

La complejidad contemporánea y la elaboración del conocimiento

Contemporary complexity and the elaboration of knowledge

Santiago Rivera, José Armando*

Correo: jasantiar@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

Universidad de los Andes - Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13887067>

Resumen

El artículo analiza la existencia de la complejidad contemporánea y la elaboración del conocimiento. En las condiciones actuales caracterizadas por el cambio permanente, la incertidumbre y el acento relativo, construir el conocimiento, implica, además de considerar la tradicionalidad epistémica positivista, también es posible recurrir a los fundamentos promovidos por el paradigma interpretativo. Sin embargo, allí, se debate que el positivismo presenta debilidades epistémicas, para comprender críticamente la compleja situación sociohistórica actual. Eso determinó metodológicamente realizar una revisión bibliográfica para explicar la ciencia positiva y el cambio del positivismo a la ciencia cualitativa. Concluye al proponer que ante el evidente agotamiento epistémico positivista para explicar lo social, se promueve la opción científica interpretativa, como posibilidad en la elaboración del conocimiento, en los objetos de estudio referidos a la dinámica de la sociedad en la presente complicada época.

Palabras Claves: Complejidad, Contemporáneo, Elaboración, Conocimiento.

Abstract

The article analyzes the existence of contemporary complexity and the elaboration of knowledge. In the current conditions characterized by permanent change, uncertainty and relative accent, building knowledge implies, in addition to considering the positivist epistemic traditionalist, it is also possible to resort to the foundations promoted by the qualitative paradigm. However, there, it is debated that positivism presents epistemic weaknesses, to critically understand the current complex sociohistorical situation. That methodologically determined to carry out a bibliographic review to explain positive



science and the change from positivism to qualitative science. It concludes by proposing that in the face of the evident positivist epistemic exhaustion to explain the social, the qualitative and interpretive scientific option is promoted, as a possibility in the elaboration of knowledge, in the objects of study referred to the dynamics of society in the current complicated era.

Keywords: Complexity, contemporary, elaboration, knowledge.

Introducción

Los sucesos ocurridos luego de la segunda guerra mundial hacia el inicio del nuevo milenio, en el siglo XX, revelaron la anomalía paradigmática del positivismo y, con eso, la ruptura de su exclusividad como orientación epistémica para validar el conocimiento social como científico. En ese contexto, la ocurrencia de los acontecimientos bajo el signo de lo imprevisto, lo cambiante y lo dinámico de los escenarios, incidió en que el positivismo tuviese dificultades para explicar los eventos complicados de la sociedad.

Un motivo de esta situación fue la emergencia del paradigma interpretativo, con fundamentos epistemológicos innovadores en la acción constructiva del conocer explicativo de los temas sociales; es decir, otra forma de concebir la verdad científica que se originó al dar el salto de la contemplación neutral y apolítica de lo real, por la exigencia de inmiscuirse hermenéuticamente en la vivencia del acto investigativo. Así, otra perspectiva epistémica más coherente y pertinente con las situaciones propias de la colectividad actual.

Esta situación en el acto educativo, a fines del siglo XX, derivó en el cuestionamiento de la permanencia de la modalidad formativa tradicional de transmitir conocimientos previamente estructurados, dado el propósito de fomentar la intelectualidad, pues se promovió la práctica de construir los conceptos en la práctica escolar cotidiana. Por tanto, las críticas sobre la tarea científica de la función pedagógica apuntaron a debatir sobre el exceso teórico, pero sin su aplicabilidad para comprender lo real.

Significó que los cambios epistémicos apuntaron hacia el desarrollo de la investigación interpretativa, como la tarea para fomentar el entendimiento de la complicación de los acontecimientos de la época, revelada en sus adversos y catastróficos eventos sorpresivos y catastróficos. La opción para entender esas situaciones fue proponer en la acción formativa la tarea didáctica de elaborar el conocimiento, de acuerdo

con los aportes del cambio paradigmático y epistemológico, para conocer lo real en forma vivencial, activa y protagónica.

Por cierto, un aspecto a resaltar en esa circunstancia fue la obligación de estimular la participación del investigador en la explicación analítico-explicativa de la realidad estudiada. Al respecto, por ejemplo, quien investiga debe involucrarse en el análisis vivido de los temas y problemáticas estudiadas, como también en el aula de clase, de tal manera de reivindicar la acción pedagógica constructiva. Así, otra versión para elaborar nuevos planteamientos conceptuales explicativos sobre lo real.

La gestión enfiló hacia lo enredado de las condiciones del momento histórico y, en especial, apreciar que, con los conocimientos y prácticas del positivismo, hubo contratiempos por el hecho que la necesidad de reflexionar sobre la realidad porque fue obligante explicar sus situaciones más allá de la cuantificación tradicional. Así, el cuestionamiento se concentró hacia evitar las influencias del modelo hipotético-deductivo, porque se valoró como obstáculo epistémico, debido a la exigencia de preservar la objetividad con la contemplación pasiva y neutral.

Asumir en forma analítica esta problemática paradigmática y epistemológica, determinó realizar la revisión bibliográfica, de tal manera de estructurar un planteamiento con el propósito entender el salto epistemológico desde los fundamentos del positivismo a la ciencia hermenéutica. Eso tuvo como consecuencia, la necesidad de reflexionar sobre la ciencia positiva y, a continuación, analizar los fundamentos de la opción epistémica cualitativa como opción innovadora.

Necesariamente, esto ha conducido a facilitar aportes teóricos y metodológicos para asumir la complejidad contemporánea y la elaboración del conocimiento en las condiciones sociales del mundo globalizado. Se trata de una iniciativa que plantea comprender que, con los fundamentos de la ciencia positiva, los razonamientos explicativos se limitan a estudios que ameritan de la matemática y la estadística. En efecto, se ha abierto la posibilidad de reflexionar en forma analítica e interpretativa los complicados acontecimientos del mundo contemporáneo.

La ciencia positiva

Cuando se desarrolla la explicación del cambio paradigmático y epistemológico del mundo globalizado actual, es imprescindible tomar en cuenta los acontecimientos del siglo XVII, como escenario de la

polémica entre la especulación metafísica y el surgimiento de la ciencia positiva. La controversia apuntó a cuestionar la verdad medieval, ante la emergencia de aspectos críticos que cuestionaron la acentuada influencia de la certeza sobre lo innegable e irrefutable de la verdad divina y la emergente concepción de la veracidad originada en el razonamiento analítico sobre lo real.

En la opinión de Ander-Egg (2004) al privar la verdad como constructo divino, significó que su causa consideró la acción celestial, donde la prioridad la conformaba la creencia en Dios, pues desde allí derivaban los designios sobre lo ocurrido en el ámbito terrenal; es decir, los acontecimientos concretos tenían su explicación convincente en el designio omnipotente del creador supremo. Allí, el cuestionamiento obedeció a lo poco evidente y la escasa posibilidad de acercarse a la situación impuesta por la religión durante siglos.

Esta concepción epistémica al mostrar su debilidad y confusión ante el suceder de eventos históricos que revelaron las anomalías paradigmáticas, por ejemplo, la renovación filosófica, la ruptura religiosa protestante en el catolicismo, la consolidación de los fundamentos de la ciencia positiva, el impulso de la revolución industrial, entre otros cambios de la época. En consecuencia, estos acontecimientos pusieron en duda la existencia de Dios y eso profundizó la crisis de las explicaciones divinas sobre los eventos terrenales.

Precisamente, en la perspectiva Burk (1994) citó que, en los años de fines del siglo XVIII, fue notablemente indiscutible concebir en la explicación de la realidad emergente, la influencia epistémica de otra perspectiva que cuestionó la verdad sostenida en la fe, el dogma y la convicción divina. Eso trajo como consecuencia acusar el decaimiento y la decadencia inevitable resultante de la anormalidad epistémica y, en eso, el desánimo y desaliento sobre la merma de la certidumbre sustentada en la fe divina.

En la explicación sobre este acontecimiento, Martínez (2012) enunció que ante esa inestabilidad explicativa existente, fue inevitable ocasionar la ruptura paradigmática, mostrada como causa de su debilitamiento, ante hechos, tales como la conformación de la verdad ahora respaldada por la certeza de lo concreto, lo innegable y lo cierto; es decir, las nuevas condiciones demandaron la posibilidad de elaborar la verdad de la realidad, derivada de la convicción demostrada en lo indudable, lo incuestionable y lo irrefutable de lo cierto.

Se trata de la revelación que la verdad emergía de la observación de lo indudable e irrefutable. En otras palabras, lo real existe y se aprecia en su presencia práctica, cierta, formalizada e inocultable. Eso ocasionó que lo verdadero requiriera la garantía de su apariencia concreta y categórica, revelada en su objetividad derivada de lo real, tangible y palpable; eso, asegurado y confirmado por ser perceptible, fidedigno y verídico.

En la opinión de Carmagnani (2015) esta contundente concepción de la realidad tuvo como efecto, consolidar al emergente paradigma y su calificación como episteme capacitada con la denominación de positivismo. Necesariamente, el afianzamiento de sus fundamentos teóricos y metodológicos fueron la linealidad, el mecanicismo, la fragmentación y la funcionalidad que aseguraron la validez y la confiabilidad de la verdad objetiva, neutral, apolítica, e imparcial de lo incontestable, lo cierto y lo axiomático.

En palabras de Krygier (2000) el positivismo se forjó como ciencia, a partir al explicar la realidad desde los conocimientos y prácticas derivadas del desciframiento de los mecanismos naturales propios de lo observado como verdadero. En efecto, el acento paradigmático se originó al concebir lo auténtico e irrefutable, como resultado del análisis simplificador de lo real, en sus partes constitutivas, tanto como fuese posible. Se trata de la fragmentación para luego apreciar la síntesis a lo real. Así, la inducción y la deducción.

Es entonces la conformación de un planteamiento con una visión sostenida explicativamente de la realidad, a partir de la observación, la descripción, la enumeración, clasificación y puntualización de la fisonomía de la situación analizada. En consecuencia, con el positivismo los objetos de estudio fueron comprendidos con la acción descriptiva, como la base explicativa y, de esta forma, ofrecer una visión cierta de lo observado, a través de la enumeración de los detalles característicos.

Para Casado y Calonge (2001) la tarea positivista en la medida en que se consideró que lo fundamental era observar la certeza de lo real, adquirió la condición de avance epistémico, y la posibilidad cierta de comprender analítica a las complejas realidades. Implica que la función no solo fue descriptiva, sino también innovó su capacidad explicativa al considerar la formulación de preguntas ante lo observado. Lo cierto es que esta situación reconoció los aportes de:

(...) Bacon quien se apoyó en métodos que para la ciencia implicaban el dominio y control de la naturaleza; Descartes insistió en que incluso el mundo orgánico era simplemente una extensión de la naturaleza mecánica general del universo; y Newton sostuvo que las operaciones de este universo-maquina se podían entender reduciéndolo a una colección de partículas movibles, impenetrables, duras, macizas, sólidas. (Dobson, 1997. p. 62)

Estas contribuciones epistémicas facilitaron el desciframiento explicativo de las situaciones existentes al confirmar con la convicción de lo percibido y esa labor, se tradujo en la exigencia de la imparcialidad, la neutralidad, el rigor, la desideologización; es decir, apreciar la realidad desde la contemplación justa y reproducir con exactitud el objeto de estudio sin interferir en su explicación con juicios de valor, pues eso exigió evitar el efecto distorsionador y ser la garantía de lo verdadero.

Indiscutiblemente, la reproducción fiel y exacta de la situación estudiada, condujo al afinamiento de la analítico de los procesos al concebir lo científico desde la funcionalidad y el mecanicismo para formular el conocimiento como válido y cierto. Por tanto, la elaboración del conocimiento desde la perspectiva positivista, según Martínez (2004) respondió a la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos ecuanímes, rígidos, rigurosos, despolitizados y neutrales, aplicados con sentido estricto, preciso y inexorable.

Otro fundamento que fue garantía de la verdad positivista con sentido afianzado y arraigado en la perspectiva científica positiva, fue su acento seguro, obligatorio e infalible. De esta manera esta orientación científica aseguró la validez para conocer y la confiabilidad social de lo indiscutible. Esto lo justifica Camilloni (2001) quien destacó la importancia del positivismo fundado en la severidad, la seguridad y la ecuanimidad, como garantes del conocimiento concebido como verdad científica absoluta.

Durante el siglo XX, el desarrollo de la ciencia y la tecnología contó con el paradigma apropiado para estudiar las situaciones problema, en lo referido a la aplicación de los conocimientos y prácticas del positivismo. Su utilidad científica apuntaló las iniciativas que recurrieron al análisis de los hechos con la observación neutral y el desenvolvimiento de experiencias controladas. Ese resultado derivó en la estructuración de protocolos y asegurar la capacidad favorable hacia el bienestar, el progreso y el adelanto científico.

Desde la perspectiva de Santana (2005) elaborar el conocimiento desde el modelo hipotético-Deductivo, significó la aplicación de un método estricto, sustentado en la experimentación controlada, registrada y estrictamente fiscalizada. Esta acción se debió que la investigación se afincó en el lenguaje matemático y estadístico, para con eso, avalar lo cierto con lo preciso del método y la convalidación del número.

En efecto, se pudo asegurar que los acontecimientos suceden independientemente de los sentidos y el conocer implica objetivizar lo observado. Con este planteamiento, el propósito epistemológico se ha orientado con el positivismo hacia el logro y aseguramiento de la objetividad, emanada del contacto directo con el hecho observado y la posibilidad cierta de reproducir lo observado con exactitud en forma imparcial y desideologizada.

En la explicación de Mires (1996) el positivismo con sus repercusiones explicativas y de opciones estructuradas en la gestión por conocer, merecen el reconocimiento por sus logros tan contundentes y de notable efecto social. Con el paradigma positivista, desde su punto de vista, se organizó un planteamiento que innovó la explicación de la realidad, al asumir la observación como la opción acertada para elaborar el conocimiento, con una acción investigativa rigurosa y estricta.

Este acontecimiento, para Lander (2000) tuvo notables influencias en la formación educativa de los ciudadanos, pues desde el positivismo, se han sostenido esencialmente dos modelos de educación: el tradicional y el conductismo. En ambas opciones se ha pretendido guiar al acto educante hacia la transmisión contenidos programáticos de acento absoluto y categórico, estructurados por los expertos, con el propósito de ser reproducidos y memorizados como la revelación del aprendizaje.

En base a los aspectos enunciados, en su momento, el positivismo cumplió una excelente función formativa que no se puede desconocer. Eso se tradujo en la formación de letrados, intelectuales y con excelente dominio conceptual, obtenido desde la actuación disciplinada, pasiva y científica. Esta labor representa la realización de la actividad investigativa que ha garantizado la elaboración del conocimiento desde el siglo XIX hasta el presente en diversos campos del conocimiento.

En forma concreta, de acuerdo con el punto de vista de González (2018) el positivismo ha cumplido con una labor que ha afincado su labor epistémica en reproducir en forma apolítica y neutral el objeto de estudio y lo explica con el acento descriptivo. Indiscutiblemente, no se puede obviar la importancia de la

aplicación del modelo Hipotético-Deductivo en el desarrollo de la ciencia; en especial, en las explicaciones que ameritan de la aplicación de la estadística y la matemática.

En consecuencia, de acuerdo con Mabel (2007) esta manera de concebir lo científico ha tenido excelente eco en las ciencias duras, cuya formación científica aplica la cuantificación y, con eso, garantizar la validez del conocimiento elaborado. Además, el positivismo, se aferra a reproducir los objetos de conocimiento con exactitud, rigurosidad y objetividad. El resultado obtenido con una aplicación metodológica, implica que puede ser puesto en práctica en cualquier lugar y su resultado será el mismo o similar.

En ambos casos, el positivismo es una referencia científica significativamente importante, porque a pesar de las novedades paradigmáticas en emergencia explicativa durante el siglo XX, se ha mantenido firme como opción acertada para desarrollar la elaboración del conocimiento en la innovación científica; es decir, está vigente y, en eso, su innovación para adecuarse a los nuevos tiempos, en lo fundamental, con la aplicación científica de las nuevas tecnologías.

Sin embargo, según Martínez (1999) es necesario destacar que, ante los avances paradigmáticos y epistemológicos originados durante el siglo, han colocado en tela de juicio las explicaciones positivistas de la realidad social, ahora más afectas a la reflexión hermenéutica. En la explicación analítica se han manifestado otras opciones epistémicas que han aportado nuevos fundamentos y prácticas para realizar las reflexiones sobre los sucesos sociales; es decir, hay crisis en los paradigmas. Eso ha significado lo siguiente:

Los viejos perfiles epistemológicos hacen aguas; los anteriores modelos de análisis están fuera de servicio; las matrices teóricas que legitimaban antes las tomas de partido ya no aportan el fundamento del pensamiento; los antiguos constructos teórico-ideológicos están en decadencia (no sirven ni para postular ni para desear casi nada) Es eso lo que debe entenderse por crisis de paradigmas (Lanz, 1998, p. 12).

En consecuencia, el paradigma cuantitativo en las condiciones del mundo contemporáneo, se ha complicado y tiene dificultades para preservar su exclusividad epistémica. Un motivo para ese problema, es que su aplicación para explicar la realidad de la evidente complejidad social, es débil para entender situaciones; por ejemplo, porque los escenarios cambian, lo que importa es el proceso y dada la presencia de nuevos factores y protagonistas, las reflexiones exigen otras estrategias de investigación.

Asimismo, también se formulan actualizadas preguntas que supone distintas maneras de investigar y las nuevas tecnologías aplicadas a la investigación implican para los estudiosos de la realidad social, la exigencia involucrarse en el objeto de estudio, además de la factibilidad de aplicar versados equipos para realzar la actividad indagadora. Significa que, en las condiciones del mundo contemporáneo, sus realidades ameritan de otras opciones epistémicas de sentido apropiado, coherente y pertinente para estudiar sus complicados comportamientos.

Del positivismo a la ciencia cualitativa

En el inicio del nuevo milenio, es común asumir la explicación de los rasgos cotidianos que caracterizan a las condiciones socio-históricas del mundo contemporáneo, cuya explicación se justifica con su significativa transformación de acento revolucionario y acentuadamente innovador y creativo en el tratamiento de lo social. Por cierto, a fines del siglo XX, las circunstancias globalizadas con la ocurrencia de sucesos impresionantes, sorprendentes y asombrosos de natural habitualidad en el ámbito del mundo globalizado.

En la opinión de Martínez (2016) se trata de características, tales como: el sentido del tiempo acelerado, la incertidumbre, la paradoja y el contrasentido. Asimismo, la inestabilidad, la debilidad y la fragilidad son rasgos cada vez más destacadas. En esa situación se hizo común el cuestionamiento a la rigidez del mecanismo, la certeza y lo riguroso, pues evidentemente estaban afectadas por la agilidad, la inseguridad, la falibilidad y el relativismo.

Según Leal (2010) es la existencia de la complejidad como marco que ha enunciado la afectante renovación paradigmática y epistemológica del positivismo y, en eso, la declaración de su debilidad epistémica de su modelo hipotético-deductivo para explicar la realidad social. En consecuencia, significó que han emergido otras opciones epistémicas que han posibilitado una reflexión más apropiada y conveniente sobre la realidad social contemporánea.

Entre los caracteres de la emergencia de la nueva perspectiva en la elaboración del conocimiento, se cita con frecuencia que la objetividad da paso a la relatividad; la acumulación conceptual cambia ante la transformación conceptual; la contemplación de los sucesos, implica involucrarse en ellos, para explicar sus desenvolvimientos. Esta fisonomía muestra la ruptura con el paradigma cuantitativo-exacto-matemático-lógico e hipotético-deductivo.

En efecto, para la opinión de Maldonado (2016) el cambio acelerado, el acento vertiginoso, la evidencia de las contradicciones y la incertidumbre, complementan la revelación del panorama complicado de la época contemporánea. Desde estos rasgos, es contundente apreciar el viraje paradigmático y epistemológico que ha dado origen al fortalecedor científico del paradigma de acento cualitativo-relativo-flexible-reacomodable, interpretativo y naturalista.

Desde esta innovación ahora los atributos y rasgos de la vulgaridad, antes descalificados por la ciencia positiva, tienen hoy día valioso sentido y significado en la elaboración del conocimiento científico por tratarse de la reivindicación de lo habitual y lo común de la vida colectiva. Eso ha representado la posibilidad de comprender que, además de la rigurosidad, la coherencia, la pertinencia, la pluralidad y la diversidad informativa, el conocimiento, también puede ser provisional, transitorio y perecedero, dada su falibilidad, al mismo tiempo de encontrarse humanamente contaminado.

Para Martínez (2012) es otra mirada desde donde no se había visto; es decir, es otra posibilidad donde el acto de conocer puede esculcar en lo estudiado, para ir de lo externo hacia las internalidades que no se aprecian a simple vista, sino que ameritan de la acción descifradora. Por eso, se impone acudir al punto de vista de sus actores, con el propósito de interpretar lo real desde la manifestación de su subjetividad, a las internalidades evadidas por la objetividad positivista.

En esa dirección, se reivindica el sentido común, la intuición y la investigación en la calle, desde donde las personas explican lo vivido, pues se han fortalecido y vigorizado con la experiencia y la práctica, como en la confrontación verbal rutinaria propia de la conversación social comunitaria. Allí, se origina otra forma de rigurosidad que considera lo cierto con la expresión del testimonio emitido. En efecto, desde los planteamientos de Hernández (1996):

Siendo pensantes, elaboramos el mundo que nos rodea, tal como lo haría cualquier otro ser viviente. La ciencia vuelve la mirada hacia el sentido común. La realidad no se puede tratar como suma de elementos pues dada quien tiene información del todo... y es imposible ser neutral. (p. 23).

Con esta novedosa versión, se ha hecho indispensable revisar los procesos para conocer en el contexto histórico complicado, caótico y de cambio violento. Es comprender en palabras de Mires (1996) que los cambios sociohistóricos son un escenario globalizado, donde las culturas y civilizaciones, ante la

tendencia homogeneizadora, procuran preservar sus tradiciones, costumbres y usanzas respetadas de generación en generación.

En efecto, la resistencia a la imposición hegemónica del nuevo orden económico mundial. Como respuesta, la investigación sobre las temáticas y problemáticas de la dinámica social, debe ser en forma acorde, coherente y pertinente con la situación asumida como el objeto de estudio. Significa que ahora el método debe ser apropiado y ajustado al desenvolvimiento del problema estudiado y analizados en el ámbito de cambios vertiginosos y con tendencias de lo impredecible.

Este cambio epistémico coloca en el primer plano del debate a la crisis a la visión mecánica fundada por Newton, quien propuso que la construcción del conocimiento debe realizarse con sentido perdurable y absoluto. Por tanto, elaborado con eventos empíricos diseñados para objetivamente reproducir la realidad, desde procesos confiables, válidos y aceptados por la comunidad científica, con condiciones de neutralidad, apoliticismo y desideologización. Esta situación para Graffe (1990) en su momento, tradujo lo siguiente:

La visión del mundo y de la realidad empiezan a cambiar con las teorías de Einstein sobre la relatividad y la física cuántica que cuestiona la concepción tradicional de la materia como algo estable, se pone en tela de juicio la noción de objetividad y se introduce al observador como parte del experimento (p. 58).

Esto ocurre a fines del siglo XX e inicio del nuevo siglo, donde el positivismo no es la única opción epistémica para elaborar el conocimiento científico. La ruptura de su exclusividad tiene como marco a la situación sociohistórica actual, caracterizada por el sentido relativo de los sucesos, la complejidad de la dinámica social, la necesidad que el investigador se inmiscuya en la explicación del objeto de estudio y la importancia de apreciación subjetiva de la realidad desde la opinión de las personas, entre otros aspectos.

Lo descrito es analizado por Bolívar (1996) para quien el cambio es que el conocimiento de la realidad, también se puede construir desde la emisión de los puntos de vista evidenciados desde la subjetividad de sus actores. Esta novedad epistemológica echa las bases del viraje de la ciencia hacia lo cualitativo, como otra perspectiva científica. En este momento, generar el conocimiento implica sustentarse en múltiples y

diversos significados reveladores de quienes se involucran en forma protagónica en los temas y problemáticas.

Allí, es una prioridad el acercamiento vivencial del investigador en la problemática investigada; aspecto reivindicado por Rivera y Cárdenas (2004) para quienes los desafíos que enfrenta la elaboración del conocimiento implican ser acometidos desde una labor integral armonizadora de conocimientos, investigación y actitudes. Esencialmente es investigar con protagonismo, en la búsqueda, el procesamiento y la elaboración de conocimientos.

Este planteamiento ha determinado considerar que la construcción del conocimiento, debe ser acorde con la revolución paradigmática y epistemológica en plena transformación, tanto en el positivismo si el caso lo amerita, como en desde la investigación interpretativa y cualitativa. Por tanto, la tarea es revisar las formas de explicar la complejidad del mundo vivido, con la comprensión de las cambiantes circunstancias actuales desde la perspectiva de las personas actores del objeto de estudio.

Se trata de un cambio significativo donde existe la posibilidad que los habitantes de la comunidad expliquen sus propias realidades, a partir de las representaciones previas, elaboradas desde su vivencia en los hechos comunitarios. En consecuencia, es otra opción para analizar la complejidad del mundo vivido, desde las propias vivencias de los ciudadanos. Es conocer en función de los planteamientos de las personas. Allí, un cambio significativo es considerar la observación desde otras perspectivas interpretativas.

Por cierto, en palabras de Martínez (1999) durante el siglo XX, la explicación sobre la complicada realidad existente, comenzó a tomar en cuenta desde las representaciones sociales y los imaginarios de quien vive la situación estudiada; de la forma como el observador influye en lo observado; porque se observa desde lo que se conoce, entre otros aspectos. Así se supera la actitud contemplativa neutral y apolítica de la realidad para privilegiar el protagonismo personal en el acto del conocer lo evidente integralmente.

Es la oportunidad propicia para reivindicar los saberes empíricos, naturales y espontáneos, de los individuos originados en su protagonismo en las prácticas cotidianas. De esta forma, se hace posible desarrollar explicaciones para descifrar desde una racionalidad abierta al diálogo en/con la realidad

habitual. Es la orientación cualitativa que rescata el sentido común, la intuición y la experiencia, curtidors en el desempeño ciudadano; es decir, el ciudadano opina desde su propio bagaje empírico.

En la construcción del conocimiento, se presenta la valiosa oportunidad de valorizar las lecturas empíricas de las personas sobre su propia realidad. En este sentido, al analizar este planteamiento Rueda y González (1998) ellos resaltaron el hecho de asumir científicamente la realidad; traducir la iniciativa de reivindicar la opción de escuchar de viva voz a los actores, quienes pueden exponer sus constructos elaborados con su epistemología de la calle y el desempeño ciudadano, en su mundo inmediato.

Es rescatar la opinión personal sobre las circunstancias vividas; en especial, el saber originado en la dialogicidad comunitaria ahora reivindicada como base de una renovada apreciación en las representaciones sociales de acento empírico, práctico y habitual. Desde esta perspectiva, elaborar el conocimiento implica el apoyo del uso del lenguaje, como medio que utilizan las personas para comunicarse abiertamente con sus semejantes en el escenario natural y espontaneo de la vida diaria.

Así, lo real es la expresión de lo que piensa el común, tradicionalmente concebido como el saber vulgar. Es la realidad interpretada en la interacción continua o el diálogo en su accionar colectivo y personal. Indiscutiblemente que de allí derivará un nuevo conocer producto de esta innovadora vía explicativa de lo real. El lenguaje permite desarrollar una innovadora hermenéutica que, al triangularse con las revelaciones personales, facilita entender la explicación social plural y diversa manifestada sobre el objeto de conocimiento.

Ahora, en las palabras de Sant Louis de Vivas (1994) la exposición verbal expuesta por los propios actores, facilitará "... reconstruir el mundo que existe en la mente de sus constructores" (p. 10-11). Así, la dialogicidad potencia la posibilidad de las personas para observar, describir, explicar y evaluar desde sus puntos de vista sobre la realidad inmediata. Estos fundamentos epistemológicos han repercutido notablemente en la dinámica social, pues han permitido observar la realidad, conversar con los actores que la protagonizan, a la vez poder comprender las explicaciones elaboradas desde sus actuaciones como ciudadanos.

Así el investigador debe participar activamente en las prácticas sociales y reconstruir lo real. Al analizar esta situación, Ríos (2004) expuso que ahora desde esta perspectiva, se hace viable la posibilidad de reivindicar la elaboración del conocimiento con la renovación paradigmática y epistemológica, al mejorar

la capacidad de pensar en forma abierta y flexible, como fomentar la investigación en procura de conocer en los planteamientos empíricos de los actores protagonistas de lo estudiado.

Al iniciarse el nuevo milenio, cuando se conoció esta opción investigativa reveladora de la realidad avalada por las concepciones elaboradas desde la participación y el protagonismo social, se hizo posible aprender a involucrarse en la comunidad, comunicar, discutir, razonar e indagar nuevos conocimientos, desde una acción pedagógica y didáctica potenciadora de la lectura, la escritura, la reflexión, la criticidad y la creatividad. Es otra oportunidad para educarse desde el entendimiento de la realidad vivida.

Esta epistemología, desde la perspectiva de Villegas (2001) implica avanzar más allá de la simple contemplación de lo real, pues ahora la verdad es un conocimiento construido al interpretar el contexto social. Eso supone colocar en el primer plano a la importancia de las concepciones del mundo, la realidad y la vida de sujetos históricos, reflexivos y analíticos. Ahora es posible que ellos puedan tomar decisiones, emitir juicios y desarrollar comportamientos democráticos, desde sus propias creencias.

La apertura epistémica, en el punto de vista de Perafán (2004) traduce lo valorable de asumir la experiencia directa, el significado del mundo de la vida diaria y los aprendizajes empíricos obtenidos en la vida cotidiana. Allí, lo relevante es colocar en el primer plano los saberes personales fundados en conocimientos, experiencias y prácticas desenvueltos en las vivencias, costumbres y rutinas ocurridas en su entorno.

Al respecto, en su momento, Nozenko y Fornari (1995) colocaron en el primer plano a los significados personales, como expresión de la interpretación de la realidad, desde sus propias perspectivas. En efecto, es la oportunidad para manifestar sus puntos de vista, complementados con el conocimiento y práctica de los expertos hacia la elaboración de nuevos conocimientos más coherentes con la realidad vivida.

Este es el escenario donde se conjugan los puntos de vista personales involucrados en un proceso de acción-reflexión-acción, donde se hace realidad poder practicar la capacidad interpretativa de los acontecimientos, resultante de estar involucrados en la intensidad participativa y protagónica en la realidad habitada. Un logro formativo será conservar que en la elaboración del conocimiento debe privar la construcción metódica, sistemática y ordenada.

Es también en el propósito de la investigación cualitativa es inevitable preservar lo riguroso, estricto y juicioso, por desenvolverse en una actividad constructiva y reconstructiva de acento hermenéutico, activo, crítico, creativo y liberador. Para Santiago (2016) la exigencia de formar al ciudadano democrático conocedor de las situaciones vividas, como de su transformación socialmente constructiva, así lo solicita. Esta direccionalidad epistémica la elaboración del conocimiento es una construcción desarrollada con la aplicación de estrategias vinculantes con la búsqueda, procesamiento y estructuración de nuevos conocimientos.

En efecto, se busca penetrar en la complejidad de las situaciones convertidas en obstáculos que dificultan el desenvolvimiento ciudadano. Un logro demostrativo del comportamiento democrático será la manifestación de la explicación de la realidad vivida hacia el fortalecimiento de la conciencia crítica y constructiva. En efecto, un aspecto a valorar debe ser el cambio repentino, incierto y acelerado de las circunstancias, pues inciden en proponer el análisis interpretativo de las temáticas y problemáticas comunitarias, básicas para entender el mundo vivido.

Es refrescar las ópticas epistemológicas con un sentido de apertura y tolerancia hacia la comprensión de la complejidad y velocidad como ocurren los hechos, antes percibidos solamente en conductas y tendencias. Al reflexionar sobre esta situación, Cubero (2005) consideró que, con los fundamentos y prácticas de la concepción cualitativa, es viable elaborar otros planteamientos rigurosos, coherentes y pertinentes. Esta posibilidad incrementará su importancia, al contribuir a mejorar las condiciones y la calidad de vida en los ciudadanos del mundo contemporáneo.

Asimismo, la ciencia cualitativa desde el planteamiento de Martínez (2004) implica leer activamente la vida cotidiana en forma interpretativa, escribir razonada y argumentadamente, exponer ideas coherentes y fundar el pensamiento crítico, entre otros aspectos. Es reconstruir la realidad, desde criterios que armonicen lo empírico, el saber escolar y los conceptos, como base para activar la participación activa, la ejercitación de la observación analítica e interpretativa, la agitación del pensamiento reflexivo y la actitud hacia las opciones de cambio. Así, se podrá explicar críticamente la compleja época vivida.

Consideraciones Finales

En el ámbito del mundo contemporáneo, ante la reiterada exigencia de comprender la complicada, novedosa e interesante realidad socio-histórica contemporánea, se han formulado persistentes

planteamientos sobre la explicación de la realidad social. Sin embargo, es conveniente considerar que la influencia de la ciencia positiva en la elaboración del conocimiento ha cumplido una excelente tarea explicativa.

En efecto, se impone en la gestión por estudiar la complejidad de la época, desde otras reflexiones más apropiadas a la forma cómo se desenvuelven los tiempos de esta época; en especial, los inciertos, paradójicos e inesperados sucesos descartados por la vigencia de los fundamentos pedagógicos del positivismo, en la elaboración del conocimiento.

Significa que mientras el positivismo ejercita la reproducción conceptual, la opción interpretativa cualitativa reivindica la participación y el activo protagonismo para familiarizarse con lo real y elaborar el conocimiento, como un constructo hermenéutico; es decir, implica involucrarse en la realidad, vivir la dificultad estudiada, conocer en la vivencia hacia la conciencia crítica.

Esta situación tiene como consecuencia, la exigencia de ejercitar en la exposición del sentido común; participen activa y reflexivamente en la indagación conducente a construir el conocimiento y echar las bases de la comprensión razonada básica y fundar un escenario democrático. Con la ciencia cualitativa será posible otro acto educante más coherente con las necesidades de la sociedad.

Eso conduce a proceder a introducir los fundamentos teóricos y metodológicos de la orientación cualitativa e intervenir protagónicamente la realidad comunitaria. En esa dirección, con los conocimientos y prácticas del viejo paradigma y el joven paradigma, se podrá facilitar la confrontación con la realidad vivida, para construir verdades relativas, flexibles y donde predomine la apertura, la tolerancia y la visión de totalidad.

Por tanto, en las condiciones del mundo contemporáneo se debe asumir la subjetividad más ágil, crítica y constructiva para entender racionalmente la compleja realidad y su efecto más analítico y protagónico en el comportamiento social. El salto desde el positivismo hacia la aplicación de los fundamentos teóricos y metodológicos de la ciencia cualitativa, implica avanzar desde la contemplación neutral hacia la interpretación hermenéutica del mundo vivido desde una racionalidad democrática y popular.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2004). *Globalización. El proceso en el que estamos metidos*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- Bolívar, A. (1996). *Estudios en el análisis crítico del discurso*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Burk, I. (1994). *Filosofía*. Edición 1994. Caracas: Ediciones Insula.
- Camilloni, A. R. (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona (España): Editorial Gedisa, S.A.
- Carmagnani, M. (2015). Europa y el mundo atlántico. Reseña historiográfica. *Historia mexicana*, LXIV N° 3, 1249-1279.
- Casado, E. y Calonge, S. (2001). *Conocimiento social y sentido común*. Caracas: Fondo Editorial de La Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Editorial Graó.
- Dobson, A. (1997). *Pensamiento político verde. Una nueva ideología para el siglo XXI*. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica.
- González Pérez, Ersá (2018). La educación en el siglo XX. Miradas cruzadas. *Revista Historia Caribe*. Vol. XIII, N° 33, 15-20
- Graffe, J. E. (1990, agosto 03). *Ciencias, espíritu y posmodernidad*. EL NACIONAL, p. 58.
- Hernández G., A. M. (1996, diciembre 30). *El error de pensar en el error*. EL GLOBO, p. 23.
- Krygier, A. (12 de septiembre de 2000). *Un mundo mejor para todos*. Diario El Nacional, A4.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Lanz, R. (1998). *Esa incomoda posmodernidad. Enfoques sobre posmodernidad en América latina*. Caracas: Fondo Editorial Sentido.
- Leal, N. (2010). *Método Fenomenológico: Principios, Momentos y Reducción*. Universidad Nacional Abierta. <http://revistadip.una.edu.ve>.
- Mabel Briuoli, N. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas Sociales. *Revista HAOL*, Núm. 13, 81-88.

- Maldonado, C. E. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Martínez M. M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas, S. A. de C.V.
- Martínez M., M. (1999). *La nueva ciencia*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Martínez, M. (2012). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual Teórico práctico. México: Trillas.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial
- Nozenko K., L. y Fornari Z., G. (1995). *Currículo: Concepciones y fundamentos*. Caracas: Liberil, S.A.
- Perafán Echeverri, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ríos Cabrera, P. (2004). *La aventura de aprender*. 4ta Edición. Caracas: Editorial Cognitus, C. A.
- Rivera J. F. y Cárdenas R., M. L. (2004). La globalización y la escuela. *Revista Presente y Pasado*. Año 9. Volumen 9, N° 17, 187-193.
- Rueda E., J. E. y González P., M. (1998). *Urdimbres y tramas en la investigación interdisciplinaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sant Louis de Vivas, M. (1994). *Investigación Cualitativa*. Caracas: El Juego Ciencias Editores, C. A.
- Santana P., J. M. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto (Venezuela): Fundación Buría.
- Santiago Rivera, J. A. (2016). Los cambios históricos contemporáneos y la exigencia de la innovación en la enseñanza geográfica. *Revista Aldea Mundo*. Vol. 6 N° 3, 07-17.
- Villegas, M. M. (2001). La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clase. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXII, Núm. 63, 133-144.

*Licenciado en Educación. Mención: Geografía. Maestría en Docencia Universitaria y Educación Agrícola, Doctorado en Ciencias de la Educación y Postdoctorado en Educación Latinoamericana. Investiga la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Docente de Geografía e Historia, Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura**, el autor: *Santiago Rivera, José Armando*, declaro al Comité Editorial que:

No tengo situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del artículo: *La complejidad contemporánea y la elaboración del conocimiento*, en relación con su publicación.

De igual manera, declaro que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiento que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaro en Mérida, Venezuela, marzo de 2024

Firma:



Santiago R. José A.
Cédula de Identidad V-3.269.641

Intervención del trabajador social en escenarios de conflictividad escolar

Social work intervention in school conflictivity

Alcívar Bustamante, Leonor Guadalupe*

Correo: clalcivar0359@utm.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0338-041X>

Menéndez Menéndez, Fabián Gustavo**

Correo: fabian.menendez@utm.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5387>

Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo, Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13887094>

Resumen

Los conflictos están presentes intrínsecamente en los diferentes ámbitos y esferas de la sociedad, siendo uno de ellos, lo educativo, donde, es necesario recurrir a profesionales con competencias para la resolución y gestión de éstos, a través de diversas herramientas y metodologías. El objetivo principal de esta investigación fue analizar la intervención del trabajador social en escenarios de conflictividad escolar. La metodología empleada fue cualitativa, bajo el método interpretativo-fenomenológico, con alcance descriptivo, aplicando la técnica de la entrevista a profundidad a 4 trabajadores sociales con experiencia destacada en el ámbito educativo y en conflictos escolares, el procesamiento de la información se realizó con triangulación de resultados. Los hallazgos develaron que, la intervención del profesional en trabajo social en el área educativa es valiosa frente a los conflictos escolares, utilizando la mediación educativa como herramienta exitosa, dado que a través de ella se obtienen resultados favorables para las partes en controversia.

Palabras clave: Trabajo social, conflictos, mediación, intervención profesional.

Abstract

Conflicts are intrinsically present in the different areas and spheres of society, one of them being education, where it is necessary to resort to professionals with skills for the resolution and management of these, through various tools and methodologies. The main objective of this research was to analyze the intervention of the Social Worker in scenarios of school conflict. The methodology used was qualitative, under the interpretative-phenomenological method, with a descriptive scope, applying the technique of in-depth interviews to 4 Social Workers with outstanding experience in the educational field



and in school conflicts, the processing of the information was carried out with triangulation of results. The findings revealed that the intervention of the Social Work professional in the educational area is valuable in the face of school conflicts, using educational mediation as a successful tool, since through it favorable results are obtained for the parties in dispute.

Keywords: Social work, conflicts, mediation, professional intervention.

Introducción

Dentro de la sociedad, el conflicto es parte inherente de las relaciones sociales, estando presente en las diversas esferas de la sociedad, como en la familia, lo laboral, educativo, comunitaria, entre otros, siendo uno de los más comunes de la vida en sociedad, aquellos que se originan dentro de los establecimientos educativos, dando como resultado, los conflictos escolares, los cuales presentan características propias, en la que se presenta un choque de intereses, ideas y valores, que pueden derivar en la lesión de los intereses o derechos de los alumnos, los profesores, y de todos los miembros de la comunidad educativa, dependiendo del modo de resolución que se le dé a cada situación.

Según Pineda, Ramón et al., (2019), la intervención de un Trabajador Social, en el contexto educativo, guarda en su esencia, la búsqueda del bienestar y una cultura de paz entre los educandos durante su jornada de clases, a través del fortalecimiento del proceso comunicativo entre las partes enfrentadas o frente a una situación determinada, y a su vez, la mejora de las relaciones interpersonales, donde, el/la Trabajador(a) Social es considerado (a) como profesional idóneo, para mediar en la búsqueda del consenso y reconciliación entre quienes se encuentran en conflicto.

Los conflictos escolares son comunes, expresando el planteamiento expuesto en un artículo publicado por la Universidad Internacional de Valencia (2022), “una de las principales preocupaciones de los educadores en las instituciones escolares ha sido, y aún continúa siéndolo, lo relacionado con la indisciplina escolar, los conflictos y los actos de violencia entre iguales” (p.1). Es decir, entre los propios estudiantes como compañeros de clase, y también las situaciones de tensión entre educandos y los docentes. Por ende, la conflictividad escolar continúa siendo un escenario habitual en los establecimientos educativos.

En ese sentido, el profesional de Trabajo Social en el ámbito educativo, es un experto que labora con alumnos, familias y maestros para evitar los conflictos que generalmente perjudican al triunfo educativo. Menciona al respecto, Alcívar y Rezabala (2017) "Estos dilemas pueden incitar cosas como problemas de aprendizaje, conducta y desorden intelectual en el desempeño educativo" (p.23). Por lo tanto, es preciso destacar que el Trabajo Social está orientado a las relaciones que los sujetos mantienen con sus ambientes, por lo cual, la finalidad de esta profesión es que cada ser humano pueda desarrollarse de forma plena.

Con base en lo expuesto, se establece como objetivo analizar la intervención del Trabajador Social en el ámbito educativo, tomando en cuenta el papel relevante que tienen en el proceso de solución de diferencias entre los estudiantes, entre estos con los docentes, con sus padres y familiares, así como en el contexto social donde se desenvuelven.

Fundamentación teórica

El Trabajo social y la intervención en el ámbito educativo

El Trabajo Social, como profesión práctica y disciplina científica de las ciencias sociales, se enfoca en satisfacer las necesidades básicas de los individuos, grupos y comunidades, en el desarrollo social y demandas sociales; manifestando Cubillos (2019) que lo realiza "promoviendo el cambio social, a través de la solución de los problemas, en busca del bienestar humano, en todos los ámbitos de la sociedad, entre ellos, el educativo" (p.15).

Frente a ello, los profesionales, en Trabajo Social buscan contribuir al desarrollo de las potencialidades de las personas a partir de la interacción social de éstas; para ello, es fundamental el respeto a los derechos humanos, una actitud positiva hacia el cambio para mejorar las condiciones de vida de las colectividades y los individuos, así como la disposición al trabajo multi e interdisciplinario.

El Trabajador Social realiza su actividad profesional en múltiples y diversas áreas y ámbitos de desempeño, siendo una profesión centrada en la acción social, por cuanto, detecta y reconoce las problemáticas sociales y diseña estrategias de acción de cara a modificar la realidad social a través de la relación de ayuda a las personas, expresando Danel (2020) "en un proceso de empoderamiento y

prevención de disfunciones y la dinamización de recursos institucionales y comunitarios, con la finalidad última de aumentar el bienestar” (p.66).

En ese sentido, las diferentes situaciones problemáticas que se presentan en las instituciones educativas requieren de un análisis e intervención debidamente planificada, requisitos que reúnen los trabajadores sociales desde su condición de profesionales. Su formación específica, conocimientos adquiridos e interiorizados, metodología de intervención y características del trabajo que desempeña, le convierte en el profesional idóneo para interactuar entre el sistema educativo como agentes intervinientes, potenciando a su vez, la participación e implicación de los sujetos en el proceso de intervención.

Por lo cual, el Trabajador Social en el ámbito formativo es según lo manifiestan Alcívar y Rezabala (2017), “un profesional que labora con alumnos, familias y maestros para evitar los conflictos que perjudica al triunfo educativo. Estos dilemas pueden incitar cosas como problemas de aprendizaje, conducta y desorden intelectual en el desempeño educativo” (p.20) generando problemas de orden individual y colectivo.

Por tanto, las intervenciones no se centran sólo en problemas que pueda tener el alumno en temas como el absentismo y el fracaso educativo, también aborda situaciones sociales conflictivas: integración de inmigrantes y colectivos desfavorecidos, drogodependencia, obesidad, anorexia, soledad, clima de convivencia, acoso escolar como forma de violencia, detección de malos tratos y abusos sexuales, entre otros sectores. Con frecuencia, el profesor se encuentra indefenso, considera que estas problemáticas superan ampliamente su responsabilidad, por lo cual, necesita de la ayuda de otros profesionales que contribuyan a buscar causas a esas conductas, y entre todos trabajar con estrategias que conduzcan a la solución de esos comportamientos poco deseados en el estudiante con los demás compañeros y docentes, así como eventos que pueden ocurrir con los padres y familiares.

Es preciso resaltar que, múltiples suelen ser las funciones y los roles que desempeña un Trabajador Social en el área educativa, ya que como en todas las aristas competentes al desempeño profesional, deben adaptarse a las condiciones del medio, integrando equipos de trabajo que persiguen objetivos comunes, por ello, las funciones de un profesional de lo social se centran en la prevención, con acciones directas

de: coordinación, supervisión, entre otros; así como también, de atención; con acciones directas de detección, abordaje, seguimiento, evaluación e investigación.

Además, Alcívar y Rezabala (2017), resaltan que, dentro de las funciones que desempeñan los profesionales de lo social en el área educativa, también debe contribuir a la definición de su personalidad, impulsando sus intereses y aspiraciones, ideales que son atentados por la violencia simbólica que se hace presente en la interacción, método- contenido, maestro- alumno; evaluación- acreditación e interacción con los grupos de estudio.

La conflictividad escolar

Los conflictos son considerados como aquellos elementos intrínsecos e inherentes de la vida en sociedad, debido a que son tan antiguos como la especie humana, siendo el centro de toda relación social, por cuanto, cada individuo piensa, opina y actúa con base a convicciones propias, movilizándose por intereses deseados y buscando la forma de satisfacerlos, causando contradicciones para el resto de los individuos. Además, Bustamante y Criollo (2023) resaltan que:

El conflicto como fase de un proceso nace, crece, se desarrolla, es decir, se transforma pudiendo desaparecer y/o disolverse a través del tiempo, o permanecer relativamente estacionario de no resolverse, también puede crecer llevando a niveles mayores de confrontación a las partes. (p.22).

Por tanto, cuando surgen diferentes conflictos dentro de una unidad o grupo social determinado, se está haciendo referencia a un término que engloba todo este conjunto de situaciones que generan incompatibilidad, es decir, la conflictividad, misma que tiene una causa, un origen, un proceso y una solución, debido a que, al agrupar diversas clases de conflictos dentro de una unidad, grupo y contexto determinado, depende totalmente de lo que la caracteriza y la determina.

La conflictividad escolar, se refiere al conjunto de conflictos, disparidades, problemas y controversias, para Castro y Rodríguez (2016), afirman que “el conflicto crea tensión, ansiedad y molestia, pero como el enfado, estos sentimientos en sí mismo no son siempre malos, y que se pueden abordar mediante diversas estrategias que son empleadas por profesionales que tienen competencias de realizarlos” (p.22).

De esta forma, se entenderá por conflicto escolar aquella manifestación de divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles que generan manifestaciones de violencia con diversos grados de intensidad entre miembros de la comunidad educativa como, alumnos(as), profesores, padres y madres, que se pueden producir dentro de las instalaciones escolares o en otros espacios directamente relacionados con lo escolar como, los alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares.

Así también, en el entorno escolar es natural que los involucrados tengan diversos intereses, diferentes planteamientos, distintas necesidades que chocan entre sí y dan lugar a la aparición de conflictos los que no deben ser vistos como un proceso disfuncional, todo lo contrario, siempre han de ser considerados desde un enfoque educativo para que trasciendan como acto axiológico y formativo en el cual es posible modificar las conductas inadecuadas de los involucrados como lo manifiestan Bustamante y Criollo (2023).

Por tanto, se puede definir también que, los conflictos escolares, sirven como un recurso pedagógico que supone un contexto de aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales necesarias para la construcción de personalidades equilibradas, de acuerdo a la posición de Obaco (2020), y al respecto, Peñalva y Vega (2019), "todo ello fundamentado en la calidad de las experiencias de aprendizaje que cada individuo vive mientras está escolarizado, vinculadas necesariamente a su bienestar personal y social", es decir, que también a una situación de conflicto, se lo analiza como motor de cambio y de mejora para el entorno educativo, al considerarse parte de un proceso de aprendizaje y de transformación.

No obstante, hay que resaltar que, el conflicto escolar es un proceso complejo, debido a que, se observan dos problemáticas superpuestas. Por un lado, el estudiante que fracasa, en su rendimiento como en su comunicación con el docente y con el resto del grupo, así mismo el grupo de clase que utiliza la situación como motivo para dar espacio al conflicto, propiciándose el acoso, la burla, la discriminación, cuestión que puede dar paso a violencia psicológica, física, o verbal, generando diferencias y afectando las relaciones interpersonales, de allí, la necesidad de mediar.

La mediación educativa como herramienta para la buena convivencia escolar

La mediación es un nexo a través del cual las personas que se encuentran inmersas en una situación conflictiva puedan gestionar positivamente y de forma voluntaria las divergencias que generan cierto nivel de malestar entre las partes, de tal forma que, de acuerdo con Rivas y Guillén (2021), se busque la una fórmula pacífica para la solución de los conflictos brindándoles el protagonismo a quienes atraviesan por aquella situación conflictiva, ofreciendo la notoriedad de los intereses en juego, favoreciendo al proceso de comunicación y potenciando la participación, siempre, aceptando que los seres humanos son únicos, diferente, individuales y es muy difícil que todos piensen de manera similar.

Por lo tanto, la mediación escolar es una estrategia de prevención y resolución pacífica de los conflictos que pueden generarse en el ámbito escolar, mencionando Gutierrez y Prieto (2019) que se le ofrece a los alumnos con un conflicto, sentarse juntos, voluntariamente, con una tercera parte neutral, que es un miembro del equipo mediador del colegio, para hablar de su problema e intentar llegar a un acuerdo de una forma positiva y colaborativa, convirtiéndose en una forma de resolver conflictos entre estudiantes que requieren la figura de una persona ajena al problema, que es lo que se conoce como la figura del mediador.

Siguiendo el hilo conductual, esta técnica de la mediación es cada vez es más empleada por profesionales como Trabajadores Sociales en contextos educativos, y en diversas ocasiones se ve más como una terapia de apoyo más que para reprender. Para que las mediaciones educativas tengan éxito, se tiene que tener presente varios aspectos, según lo expuesto por Sánchez (2014):

El éxito está cimentado en el diálogo razonado entre las partes pertenecientes al conflicto. Las partes implicadas deben acceder a la mediación educativa de manera voluntaria. El mediador únicamente puede escuchar los razonamientos y hacer que las partes se escuchen y se entiendan. En ningún momento el mediador tiene que realizar un veredicto o tomar parte de un bando. Debe ser vista como una oportunidad de crecimiento personal entre las partes del conflicto. Hay que utilizar este método para analizarse a uno mismo y ver qué problema ha originado la discusión para solventarlo cuanto antes y no volver a caer en el mismo. (p.37)

Es por eso que los profesionales de Trabajo Social, teniendo en cuenta sus funciones, contribuyen a la solución de problemas y conflictos, y en el espacio escolar, su intervención es valiosa, al saber no solo escuchar a los estudiantes, sino indagar acerca de los orígenes, de las posibles razones o factores que lo propician, mencionando Guillén et al (2023) que:

La persona mediadora debe tener claro cuál es el papel que va a desempeñar, cual es el proceso a seguir, cómo puede ser su accionar en un conflicto. Además, conocer de las técnicas y herramientas de las que puede hacer uso para la resolución satisfactoria del mismo, para esto, el proceso de mediación trabaja desde los principios de participación y empoderamiento donde el profesional de Trabajo Social debe asumir la forma de acercarse a las personas, escucharlos para interpretar los hechos, al analizarlos y gestionar los conflictos. (p.296).

Por otro lado, Zampa (2019) define la mediación educativa, también denominada escolar, “como una forma más de mediación, aplicada a conflictos que aparecen en las escuelas” (p.39), por ello, los diferentes tipos de conflictos que aparecen en las instituciones escolares pueden ser entre maestros, entre padres y/o entre alumnos, y cada uno de estos, requiere de una atención diferente. Por tanto, se resalta que, el abordaje de estos conflictos a través de las técnicas de mediación generará una escuela diferente, porque ayuda a conseguir un clima escolar más pacífico y productivo, donde se reduce el número de sanciones y desciende el fracaso escolar y donde se previenen conflictos de bullying o ciberbullying.

Además, la gestión de la convivencia se vuelve participativa y cooperativa, donde personas en conflicto deciden cuales son las mejores soluciones ayudadas por los mediadores escolares que en muchos casos, son profesionales de Trabajo Social. Por lo expuesto con anterioridad, se trata de un sistema que puede formar a los estudiantes, al profesorado y a las familias en habilidades específicas de comunicación, sociales y de inteligencia emocional para ayudar en la resolución de conflictos, y que crea redes dentro de los centros escolares que generan un clima de convivencia que ninguna otra estrategia consigue, se trata de un sistema preventivo y proactivo en la mejora del clima escolar.

Metodología

El procedimiento metodológico empleado en este estudio respondió a los principios del paradigma postpositivista, de percibir lo que se muestra, tal como se muestra, a través de procesos sistematizados que lo convierten en un fenómeno objetivo, con rigor científico. Fuster (2019) manifiesta que lo fenomenológico “se fundamenta en el estudio de las experiencias, respecto de un suceso o de varios sucesos, desde la perspectiva del sujeto” (p.131). De este modo, se conjuga el significado de los actores investigadores y las interacciones de ellos mismos al involucrarse.

El nivel o alcance de investigación fue el descriptivo, que realiza una descripción acerca de las características y/o cualidades de un conglomerado de individuos, situados en un espacio de interés específico, tal como lo mencionan Hernández y Coello (2020). El enfoque utilizado fue cualitativo, cuya característica según Salazar (2020) es:

Es ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada. Sustentada en las tendencias subjetivistas, las que pretenden una comprensión del fenómeno social, concediendo a lo subjetivo la principal fuente de los datos; antes que generar leyes universales, buscan la descripción y comprensión de escenario particulares (p.108).

Por lo tanto, se recogió la información, para examinarla y hacer análisis de datos derivados de fuentes vivas, desde sus propias experiencias y vivencias en referencia a la temática principal, las cuales responden al problema de estudio. Es preciso resaltar que, los procesos de la recolección de información en investigaciones cualitativas son flexibles, por tanto, no se realizan de forma lineal, sino a través una retroalimentación llevada a cabo durante el transcurso del estudio con el fin de dar respuesta a preguntas determinadas y lograr los objetivos investigativos trazados como lo manifiestan Hoyos y Moreno (2023).

Se empleó el método hermenéutico, que facilitó examinar las características abordadas a través de un análisis objetivo de las respuestas subjetivas, siguiendo los postulados de Fuster, (2019). En tal sentido, la técnica apropiada para la obtención de información fue la entrevista, la cual fue dirigida a una muestra de 4 profesionales en Trabajo Social considerados unidades de análisis, que desempeñan su praxis en contextos educativos y en el cual, intervienen con diversas situaciones conflictivas. Esta técnica se aplicó a través del instrumento de la guía de entrevista, el cual fue diseñado bajo los parámetros relacionados con la temática en cuestión: Intervención del Trabajador Social en escenarios de conflictividad escolar, dichas categorías permitieron identificar las diversas realidades sobre el conjunto de conflictos que se presentan en el medio escolar.

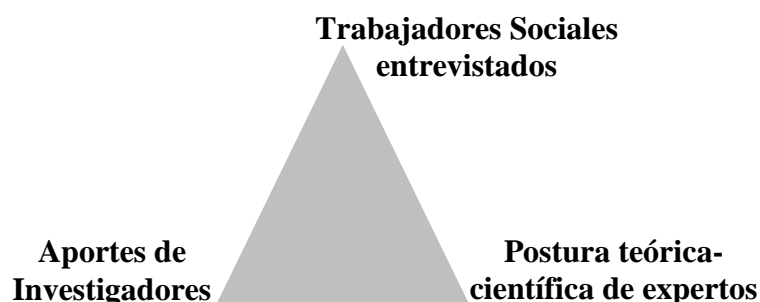
Adicional a ello, se utilizó el diario de campo, instrumento base del Trabajo Social que permitió registrar y sistematizar el cúmulo de datos que se procesó organizadamente, unido a las entrevistas grabadas, las cuales fueron transcritas y analizadas para obtener los significados simbólicos de los informantes claves,

de tal forma, el continuar con el proceso metodológico de categorización, contrastación, interpretación y triangulación.

Para la triangulación de la información, según Solorzano (2022) es considerada una herramienta de suma utilidad al posibilitar el desarrollo de los siguientes aspectos como “el reconocimiento, comprobación y redefinición de los objetivos propuestos en la investigación, es decir, valorar las variables analizadas y su relación con el objeto de estudio”(p.64), coadyuvando a enlazar los sustentos de la teoría acercando más la dinámica del proceso investigativo y ajustándonos a la realidad estudiada. En este caso, la triangulación como técnica de procesamiento de datos, se realizó con la información obtenida por medio de las respuestas de los entes entrevistados, el análisis desarrollado por los investigadores, y el argumento científico-teórico de los escritores tomando como referentes para complementar la credibilidad y autenticidad de la información obtenida, tal como se muestra en la siguiente figura 1.

Figura 1

Triangulación de resultados



Nota. Esquema de triangulación de datos con la información obtenida.

En relación a la validez y credibilidad de este estudio, se destaca la excelente relación y receptividad reflejada por las unidades de análisis, en cuanto al proceso de las entrevistas realizadas por los investigadores, lo cual permitió la accesibilidad a obtener los datos, generando en este proceso investigativo la transparencia y rigor científico. En este sentido, con este proceso metodológico se interpretan los resultados simbólicos de lo que exponen las unidades de análisis en las respectivas entrevistas, siendo ellos, los protagonistas sociales al dar a conocer sus planteamientos subjetivamente,

de sus experiencias vividas en el fragmento educativo, abordando en el medio profesional que se desenvuelven, al fin de obtener resultados fidedignos y útiles para este estudio.

Resultados

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en este artículo fueron analizados de forma objetiva. A continuación, se presenta el análisis extraído de las entrevistas aplicadas a los Trabajadores Sociales con expertos en el ámbito educativo, después del respectivo proceso de análisis, categorización, contrastación, interpretación y triangulación.

Revisión e interpretación de los resultados acorde a la entrevista aplicada a los Trabajadores Sociales.

La aplicación de la entrevista se realizó a 4 Trabajadores Sociales con experiencia en conflictividad escolar, 2 de ellos se desempeñan como Trabajadoras Sociales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de Ecuador, de una unidad educativa fiscal y los otros 2 profesionales tienen destacada experiencia en el plano educacional en lo concerniente a la gestión y resolución de conflictos escolares y diversas situaciones problemáticas dentro de estos entornos de formación estudiantil.

La primera pregunta de la guía estuvo direccionada a conocer ¿Cómo se atienden los casos de conflictividad escolar en el plantel educativo?, a lo que los entrevistados respondieron que, frente a estos escenarios, la metodología precisa para abordar, gestionar y resolver los conflictos es la mediación, considerando las instancias respectivas, según la proporcionalidad del caso, aunque existen ocasiones donde se mantienen medidas correctivas y preventivas, donde la dialogicidad es una herramienta sustancial en estos procesos.

La segunda pregunta estaba relacionada en conocer ¿Cómo se realiza la intervención social, dentro del ámbito educativo?, concordando en la respuesta que, el accionar de los Trabajadores Sociales se lleva a cabo de acuerdo a cada caso que se presente, donde es importante considerar cada caso de conflicto con las particularidades que lo caracterizan y los actores implicados, de tal modo que se emplea de manera operativa una ruta de atención enfocada en subsanar estos escenarios de conflictividad escolar.

Otra de las interrogantes estaba orientada en conocer ¿Cuál es el protocolo de actuación en el ámbito educativo, cuando se presentan conflictos escolares?, en la que los Trabajadores Sociales entrevistados señalaron que, dentro de los DECE, se siguen las rutas del Ministerio de Educación, siendo esencial aplicar la mediación educativa, cuando se genera situaciones de conflictos entre pares o con otros actores implicados dentro de las instituciones, aunque se señala que, para ello, se trabaja de manera articulada con las Juntas Distritales de Resolución de Conflictos, la Junta Cantonal de Protección de Derechos, la Dirección Distrital de Educación y con la familia.

Así también, se preguntó a los entrevistados ¿Cuáles son las principales funciones que cumple un profesional en Trabajo Social cuando ocurren conflictos en el ámbito escolar?, en la que se resaltó la función mediadora, de gestión, comunicativa, correctiva y preventiva, además la función enfocada en la planificación de acciones y toma de decisiones oportunas para gestionar y resolver los casos de conflictividad familiar que se generan en los contextos educativos.

Por consiguiente, frente a la interrogante ¿Cuáles son las habilidades que debe tener un Trabajador Social como mediador educativo para abordar, gestionar y resolver los conflictos en un establecimiento educativo?, plantearon que los profesionales del área social emplean en su praxis, diversas estrategias mediadoras para resolver conflictos, siendo importante considerar aquellas competencias cognitivas y técnicas u operativas, así como habilidades sociales como la comunicación asertiva, toma de decisiones, dialogo, capacidad de resolución de conflictos y empatía que permitan tener un acercamiento con las partes conflictuadas y que de manera voluntaria, accedan a la construcción de alternativas de solución para la situación problema.

Por tanto, se discutió acerca de ¿Cuáles son los métodos aplicados por el Trabajador Social frente a la conflictividad escolar?, a lo que, los entrevistados respondieron que la intervención se basa en un conjunto de metodología cimentada en técnicas como la observación, entrevista, visita domiciliaria, las técnicas comunicativas como el diálogo participativo e incluso reuniones, para lo cual, hacen uso de instrumentos como el diario de campo, la agenda, expedientes sociales, fichas de derivación, fichas de planificación, fichas de seguimiento, los informes técnicos y sociales.

Subsecuente, se formuló a los entrevistados ¿Qué actividades realiza usted como profesional, para manejar de manera oportuna los conflictos escolares?, determinándose que, el Trabajador Social emplea diversas acciones para el manejo oportuno de conflictos escolares, que radican en tareas de prevención de conflictos y promoción de actividades que permitan crear una cultura de paz entre los educandos y todos los actores implicados en el contexto educativo, para que no se reproduzca la violencia y el conflicto en estos escenarios.

La última pregunta estuvo enfocada en conocer si ¿Se trabaja en coordinación con otros profesionales y/o instituciones cuando se presentan conflictos escolares?, frente a ellos, de manera consensuada, los Trabajadores Sociales mencionaron que el trabajo articulado e interinstitucional es esencial para solucionar los conflictos escolares, trabajando con profesionales del área de la pedagogía, psicología, legal e incluso médica; así como con instituciones como las Juntas Distritales de Resolución de Conflictos, las Juntas Cantonales de Protección de Derechos, las Direcciones Distritales de Educación y con la familia.

Los resultados obtenidos en esta investigación son coherentes con los hallazgos realizados por Cajamarca (2016), quien enfatiza que la intervención del Trabajador Social es fundamental en el medio educativo, debido a que, “potencia el autodesarrollo de los estudiantes, el proceso de la identificación, interpretación y la resolución de situaciones de conflicto, para luego influenciar en la enseñanza, buscando como resultado la excelencia educativa en todos sus aspectos” (p.16).

En tal sentido, la intervención profesional del Trabajador Social en escenarios de conflictividad escolar, se realiza a través de un proceso que emplea metodologías sistematizadas propias de esta disciplina científica, a su vez, empleando diversas técnicas, herramientas e instrumentos de acuerdo a cada situación problema, que conllevan al abordaje y conocimiento de la situación, la gestión por medio de la búsqueda de alternativas de solución oportuna a beneficio de las partes implicadas y, por tanto, a que las partes conflictuadas solucionen las disparidades de forma autónoma y voluntaria.

Al respecto, Romero y López (2020) indican que, el proceso de intervención se basa en la identificación del problema o conflicto, elaboración de un diagnóstico previo al diseño de la intervención, ejecución de

un plan de acción empleando métodos, técnicas, actividades y coordinación articulada con otros profesionales e instituciones, para luego la evaluación y el respectivo seguimiento.

Haciendo alusión al accionar profesionalizado que desempeñan los Trabajadores Sociales cuando existe la presencia de conflictos escolares, en la cual, encargándose de cumplir cada una de estas operaciones pertinentemente con el fin de solventar estas situaciones adversas y procurando en todo momento el bienestar estudiantil, permitiendo la promoción y potencialización de habilidades comunicativas en los educandos y demás miembros de la comunidad educativa, a través de lo que se conoce como cultura de paz.

Estos hallazgos coinciden con lo expuesto por Guillén (2021), quien sostiene que una de las principales funciones dentro de su perfil profesional, se alinea al logro del bienestar social, por ello, “goza de esa capacidad de influir en los otros, tener carisma, para despertar en los demás respeto y autoridad, vis-to no como poder, sino como atracción” (p.133), teniendo en cuenta que tanto en conflictos individuales como de grupos, toma en cuenta las relaciones interpersonales y sobre todo, saber comunicarse con las personas a quienes les brinda el servicio asistencial, al intervenir como mediador, para lo cual debe ser respetuoso, empático y solidarizarse con los miembros de cada parte.

Entonces, la intervención del profesional de Trabajo Social frente a conflictos suscitados en entornos escolares, tiene su razón de ser en la necesidad de abordar la realidad problemática que interviene desde una perspectiva globalizadora, que tenga en cuenta todos los factores y elementos que interactúan en el proceso de gestión y resolución del conflicto, así como también con los otros actores del sistema escolar como en su relación con otros sistemas e instituciones.

A través de los hallazgos, se estableció que una de las principales maneras para resolver los conflictos escolares es a través de la mediación, donde el empleo del diálogo entre las partes y la construcción de acuerdos, en la que asisten tanto los estudiantes en situación de conflictos y los representantes legales respectivos, así como comisiones entre instituciones cuando amerita el caso, por lo cual, se considera que esta articulación es fundamental para producir un cambio en las diversas realidades que causan disparidades y problemas en el ámbito educativo.

Al continuar con este análisis, es oportuno traer a colación el estudio realizado por Jiménez (2020), sobre Trabajo Social y Mediación, donde se destaca que la mediación es una vía madura para promover el diálogo y la capacidad de realización que tienen las partes para encontrar una salida a sus conflictos, intentando obtener resultados positivos y favorables del conflicto en beneficio para ambas partes.

Por ello, siguiendo el protocolo respectivo, los Trabajadores Sociales en los centros educativos, después de la detección e identificación de conflictos escolares, procurando mediar en medida de lo posible, donde prima la voluntariedad de las partes en aceptar el proceso, conduciendo al diálogo y a la construcción de alternativas de solución viables para cada conflicto, sin embargo, existen casos cuando es meritorio coordinar y derivar los casos hacia otros profesionales, así como a instituciones que brindan atención directa en aras de solucionar dichas problemáticas que surgen en el plano educativo.

Conclusiones

Al dar respuesta al propósito de esta disquisición, puede considerarse que en los escenarios de conflictividad escolar, la intervención del Trabajador Social en el contexto de la mediación educativa, brinda la oportunidad de potenciar las habilidades sociales de los educandos; así como también, mejorar los estilos y estrategias de afrontamiento de conflictos a toda la comunidad educativa, logrando la construcción de soluciones viables para cualquier tipo de situación problema, así como prevenir futuras alteraciones conflictiva; además, de conseguir la generación de pautas de buena convivencia y bienestar estudiantil como medio transversal de la cultura de paz.

En particular, el proceso de intervención que realiza el profesional en Trabajo Social frente a los conflictos escolares se fundamenta en la ejecución de una serie de acciones que conlleva a la identificación del problema; la elaboración del diagnóstico situacional; el diseño de la intervención, su puesta en marcha, y por último, la evaluación de toda la intervención, cada una con sus particularidades, trabajando por un objetivo enmarcado en toda su intervención, es decir, erradicar el conflicto, donde todos puedan ganar-ganar.

Las principales funciones y roles que realiza el Trabajador Social para el abordaje oportuno, gestión y resolución pertinente de conflictos escolares dependen de cada situación problema, sin embargo, fue útil identificar que, dentro de su intervención, emplea su función de atención directa, y a su vez,

personalizada; además, se encuentra la función mediadora, preventiva, orientadora, informativa, y a su vez, la asistencial. Por otro lado, el rol planificador, de asesor, de promotor, son inherentes a la figura de este profesional del área social enmarcado en mejorar las dinámicas educativas.

Referencias

- Alcívar, E. y Rezabala, S. (2017). Las Competencias del Trabajador Social en Unidades Educativas del Cantón Portoviejo: Caso de estudio en la Unidad Educativa Portoviejo. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/04/unidad-educativa-portoviejo.html>
- Bustamante, P. y Criollo, A. (2023). *Intervención del Trabajador Social en el contexto de la Mediación Educativa en la Unidad Educativa Fiscal "República de México"*, Cantón Portoviejo, Año 2022. [Tesis de pregrado], Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
- Cajamarca, J. (2016). *El Trabajo Social y la Educación de Bachillerato General Unificado (BGU)*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/25737/1/tesis.pdf>
- Castro, C. y Rodríguez, E. (2016) Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos. *Revista Trabajo Social Hoy*, 77, 7-23. DOI 10.12960/TSH.2016.0001
- Cubillos, C. (2019). Sobre la alianza entre los derechos humanos y el Trabajo Social: un objetivo compartido. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 195(791), a493. doi:<http://orcid.org/0000-0002-3306-8787>
- Danel, P. M. (2020). Habitar la incomodidad desde las intervenciones del Trabajo Social. *Escenarios*, 20(31), 1-13. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/98130/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Guillén de Romero, J., Boscán Carroz, M., Vences Centeno, M., & Barcia Briones, M. F. (2023). Práctica de valores. Una perspectiva de mediación del trabajador social ante los conflictos en las relaciones humanas. Encuentros. *Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (19 (septiembre-diciembre), 294–308. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8316312>
- Guillén de Romero, J.C. (2021). Habilidades del Trabajador (a) social: Desde la mirada de la acción profesional. *Revista de ciencias sociales* (Ve), XXVII (4), 327-340. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.37276>

- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2019). La mediación pedagógica. *Apuntes para una educación a distancia alternativa*, 6(4), 1-45.
<https://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/download/MESO0909220175A/21194/0>
- Hernández, R. y Coello, S. (2020). *El proceso de investigación científica*. (2° ed.). Editorial Universitaria. Cuba.
- Hoyos, J. y Moreno, J. (2023). *Las claves de la investigación científica*. (1° ed.). Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.uab.cat/web/detalle-de-noticia/la-uab-publica-el-libro-las-claves-de-la-investigacion-cientifica-1345803266914.html?noticiaid=1345907139816>
- Jiménez, B. (2020), Mediación y Trabajo Social: dos conceptos que van de la mano. *Trabajo Social Hoy*, (89), 27-38. <http://trabajosocialhoy.com/articulo/250/mediacion-ytrabajo-social-dos-conceptos-que-van-de-la-mano/>
- Obaco, E. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere*, 24(77), 37-46. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663240004/35663240004.pdf>
- Peñalva, A. y Vega, M. (2019). Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: el Programa PrInCE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 63-80. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466853004/html/>
- Pineda, Ramón, Miguel Ángel, Lalangui Pereira, Julio Honorato, Guachichulca Ordóñez, Laura Alexandra, & Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2019). Competencias específicas del profesional de trabajo social en el contexto educativo ecuatoriano. *Conrado*, 15(66), 219-229. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100219&lng=es&tlng=es
- Rivas, J. y Guillén, J. (2021). Conflictividad familiar desde la mirada de la Mediación en la Intervención Social. *Perspectivas. Revista De Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 9(18), 72–88. <http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/350/501>
- Romero, L. y López, P. (2020). Intervención del Trabajador Social en la educación básica de niños de El Empalme, Ecuador, año 2017. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social "Tejedora"*, 3(5), 43-53. <https://munayi.uileam.edu.ec/wp-content/uploads/2020/05/ART-5-ok.pdf>
- Salazar-Escorcia Lucy Stella (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, Año VI, VI. (11). Julio-Diciembre 2020. DOI 10.35381/cm.v6i11.327
- Sánchez García-Arista, M. (2014). Nuevas claves en Mediación Educativa. *Innovación Educativa*, (24). <https://doi.org/10.15304/ie.24.1926>, (24). <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1926>

Solorzano Soto, R. (2022). La triangulación metodológica como herramienta para el análisis de las estrategias de comunicación en las webs universitarias latinoamericanas. *Comunicación & Métodos*, 4(2), 55-67. <https://doi.org/10.35951/v4i2.169>

Universidad Internacional de Valencia. (2022). *¿Por qué se producen los conflictos escolares?* Obtenido de Equipo de expertos en Jurídico. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/por-que-se-producen-los-conflictos-en-el-aula>

Zampa, D. (2019). ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación educativa? *Revista de Mediación*, 2(3), 38-44. <http://www.ammediadores.es/nueva/wp-content/uploads/2014/12/Revista-3.pdf#page=38>

*Estudiante Egresada de la Carrera Trabajo Social de la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

**Magíster en Educación y Desarrollo Social. Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social. Vicedecano de la Carrera de Trabajo Social y Catedrático a tiempo completo de la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura**, Yo Alcívar Bustamante, Leonor Guadalupe y Menéndez Menéndez, Fabián Gustavo, declaramos al Comité Editorial que:

No tenemos situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del artículo: Intervención del trabajador social en escenarios de conflictividad escolar, en relación con su publicación.

De igual manera, declaramos que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consentimos que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaramos en Ecuador, abril 2024



Alcívar B., Leonor G.



Menéndez M., Fabián G.

La historia de Cuba ante el enfoque macropolítico de la historia de las relaciones internacionales. Definiciones, apuntes e invitaciones desde el complicado Siglo XXI

The history of Cuba in the macropolitical approach of the history of international relations. Definitions, notes and invitations from the complicated 21st Century

Lombana Rodríguez, Raúl Manuel*

Correo: antares7615@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7947-6868>

Universidad de la Habana-Cuba

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13887196>

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivos, en primer lugar, definir las pautas de relación teórica entre las *Historias Nacionales* y el enfoque macropolítico disciplinar de la *Historia de las Relaciones Internacionales*; y, en segundo término, determinar los acontecimientos de la Historia de Cuba que, bajo este enfoque, no han sido lo suficientemente abordados por la historiografía tradicional, o bien han contado con un tratamiento sesgado, fragmentado o distorsionado que limita su desarrollo como ciencia auxiliar. En ambos casos, se pondera la transversalidad dialéctica que -a juicio del autor- debe privilegiarse a la hora de explicar la evolución histórica de los contextos geopolíticos en que se desarrolla el denominado Sistema Internacional desde los Tratados de Westfalia (1648) hasta las etapas recientes, intentando sobrepasar las tendencias híper sincrónicas, descriptivas y conservadoras que en ocasiones predominan en este tipo de estudios, y que representan un freno teórico y metodológico para la disciplina en cuestión.

Palabras clave: Historias nacionales, enfoque macropolítico, historia de Cuba, transversalidad dialéctica.

Abstract

The present work aims, first, to define the guidelines of theoretical relationship between National Histories and the disciplinary macropolitical approach of the History of International Relations; and, second, to determine the events of the History of Cuba that, under this approach, have not been sufficiently addressed by traditional historiography, or have had a biased, fragmented or distorted treatment that limits its development as an auxiliary science. In both cases, the dialectical transversality is considered, which -in the opinion of the author- should be privileged when explaining the historical



evolution of the geopolitical contexts in which the so-called International System develops from the Treaties of Westphalia (1648) to recent stages, trying to overcome the hyper-synchronous, descriptive and conservative tendencies that sometimes predominate in this type of studies, and that represent a theoretical and methodological brake for the discipline in question.

Keywords: National Histories, macropolitical approach, history of Cuba, dialectical transversality.

Introducción

Cuando en medio del ímpetu académico y divulgativo europeo de finales del siglo XIX apareció en París la *Revue d'Histoire Diplomatique*, editada por la Universidad de La Sorbona (1887), quizás muchos de los historiadores que accedieron inmediatamente a sus páginas no sospecharon el verdadero peso de la obra. Más reconocida en los inicios por su impronta terminológica y su obsesión por la papelería que por introducir un enfoque realmente novedoso de la Historia de la Humanidad, la serie de artículos publicados por autores como Gaudet, Ramsay, Bernadette o Saint-Andress abría el diapasón disciplinar de la llamada *Historia Política del Viejo Continente* a través de la interpretación de los ámbitos vinculados a la alta diplomacia internacional, desmarcándose de algunas áreas colindantes como la heráldica, la numismática, la sigilografía o la propia diplomática, sin dudas mucho más centradas en la naturaleza formal del documento histórico que en la connotación de su contenido.¹

Después de la Primera Guerra Mundial, la insuficiencia de la *Historia de la Diplomacia* para explicar las intrínsecas de un Orden Internacional mucho más complejo y volátil dio lugar a que otra ola de historiadores de la llamada *escuela Positivista* y de los recientes *Annales* comenzara a esbozar un nuevo enfoque: el de la *Historia de las Relaciones Internacionales*,² planteado entonces como un reto teórico y metodológico colosal para la comunidad historiográfica.³ Pese a su marcada diferencia ideológica, la publicación casi simultánea de las célebres *Historia de la Diplomacia* (Moscú, 1955), de V. I. Potemkin, e *Historia de las Relaciones Internacionales* (París, 1954), de Pierre Renouvin, dejaba totalmente establecida la nueva disciplina histórica.⁴ Desde entonces, un grupo bastante reconocido de especialistas como Jean Duroselle, Edward Hallet-Carr, Paul Kennedy, Robert Frank, Brunello Vigizzi, Rafael Carduch o Charles Zorgbibe se encargarían -igualmente desde diversas posturas ideológicas- de potenciar este enfoque desde la Ciencia Histórica;⁵ amén de la amplia gama de politólogos, juristas, economistas, filósofos y sociólogos que lo han trabajado en otras aristas multidisciplinares.⁶

Sin embargo, desde que se planteara formalmente como una disciplina específica (o, cuanto menos, como un enfoque particular de la *Historia Política*), la *Historia de las Relaciones Internacionales* ha contado -a la vez que con un número nada desdeñable de aportes a la interpretación de los grandes acontecimientos internacionales y su connotación geopolítica global- con no pocos desaciertos y limitaciones, tanto en lo que respecta a sus propios enfoques como en lo relativo a la carencia de una visión verdaderamente sistémica, inclusiva e integrada que supere los tradicionales prejuicios vinculados a los extremos centro-periferia, Oriente-Occidente y Estado Nacional-Sistema Internacional, sin descartar otros abusos y ausencias. Técnicamente, sus estudios suelen proyectarse hasta hoy desde una atomización del impacto que tienen en las diferentes épocas históricas y sus contextos específicos los grandes sucesos dentro de una comunidad global siempre marcada por la política exterior de los Estados más fuertes.

Esto, además de evitar la frontalidad problemática que desde el principio se plantea en el hecho de que las relaciones entre los *Estados* no significa por autonomasia la relación entre las *Naciones* (vistas en su sentido conceptual amplio) y todos sus componentes individuales, grupales e institucionales,⁷ limita sobremanera la pretendida visión macro-política de la disciplina. En consecuencia, la incidencia de los acontecimientos más o menos percibidos como universales en una geopolítica determinada por Estados con diferente significado histórico se ve coartada por el carácter de vínculos poco más que cardinales entre diversas regiones y países, con acepciones concretas en torno a su situación interna y externa ante las diferentes circunstancias históricas que enfrentan, y donde los Estados menos favorecidos actúan siempre como sujetos de segundo orden.

Esta forma unilateral de medir los impactos globales limita considerablemente el análisis de un suceso de magnitudes focalizadas que inicialmente pudiera enmarcarse dentro de un contexto nacional reducido, pero que, a partir de determinadas circunstancias regionales, es capaz de alcanzar mayores dimensiones dentro de un espacio temporal más o menos considerable. Visto desde este ángulo, no sería un error afirmar que la *Historia de las Relaciones internacionales* puede enriquecerse en gran medida si, además de abordar los acontecimientos que de partida guardan un evidente impacto universal, también se interesa en aquellos casos donde las Historias Nacionales determinan procesos que, a la larga, extrapolan una parte importante de sus componentes económicos, socio-clasistas y político-culturales a apartados

internos de otros Estados (protagónicos o no) que puedan reflejar su influencia en cambios o variaciones de intereses expresados en términos de posicionamiento y política exterior.

Desde estos presupuestos, si bien como una primera aproximación, el presente trabajo tiene por objetivos, en primer lugar, definir las pautas de relación teórica entre las *Historias Nacionales* y el enfoque macropolítico disciplinar de la *Historia de las Relaciones Internacionales*; y, en segundo término, determinar los acontecimientos de la Historia de Cuba que, bajo este enfoque, no han sido lo suficientemente abordados por la historiografía tradicional, o bien han contado con un tratamiento sesgado, fragmentado o distorsionado que limita su desarrollo como ciencia auxiliar. En ambos casos, se pondera la transversalidad dialéctica que -a juicio del autor- debe privilegiarse a la hora de explicar la evolución histórica de los contextos geopolíticos en que se desarrolla el denominado Sistema Internacional desde los Tratados de Westfalia (1648) hasta las etapas recientes, intentando sobrepasar las tendencias híper sincrónicas, descriptivas y conservadoras que en ocasiones predominan en este tipo de estudios, y que representan un freno teórico y metodológico para la disciplina en cuestión.

Fundamentos Teóricos

Las historias nacionales ante la historia de las relaciones internacionales

Aunque no todas hayan sido comprendidas y abordadas con el mismo interés por parte de los especialistas, existen tres formas en que los acontecimientos nacionales pueden influir en las relaciones internacionales de manera directa; afectando a un número más amplio, a un grupo considerable, o bien a la totalidad de los actores internacionales que intervienen en un contexto determinado.

La primera forma (llamémosle Tipo A), se refiere, efectivamente, a aquellos acontecimientos históricos que transcurren en un espacio nacional específico, determinados por factores internos y/o externos que, de partida, guardan una connotación supranacional (ya sea a nivel regional o universal). Como ejemplo más claro de este tipo puede asumirse el lanzamiento de la bomba atómica de Hiroshima, la Batalla de Salamina, la emisión de los Catorce Puntos de Wilson o la firma del Acta Final del Congreso de Viena (independientemente de su temporalidad histórica); cuyo tratamiento como objeto de estudio estaría más que justificado para el historiador de esta disciplina.

Una segunda forma (a la que denominaremos Tipo B) incluiría, por su parte, aquellos sucesos de connotación nacional en principio, determinados por causas predominantemente internas (sin excluir incidencias externas relacionadas), cuyos resultados o impacto, en cambio, repercuten directamente en la política externa de otro Estado o de un conjunto no generalizado de éstos, lo cual puede suponer posturas internacionales que incidan a nivel regional (si se remiten estrictamente al Estado o grupo de Estados adicionalmente afectados) o universal (si esto último moviliza al resto de los Estados protagónicos, o a toda la comunidad internacional). En esencia, se trata de acontecimientos cuyo principio de origen es claramente nacional, pero cuyos resultados a la larga generan el suficiente impacto otros Estados como para determinar posturas que inciden de manera directa a escala internacional.

Un ejemplo claro de esta tipología puede manifestarse en la Intervención de Napoleón en España y el inicio de la llamada Guerra de Independencia Española o en los sucesos que precipitan la Revolución Liberal de 1868, los cuales guardan una reconocida incidencia directa en el inicio de los procesos independentistas de la América Latina continental (1808-1910) y Cuba (1868), respectivamente. Cabe aclarar que la diferencia entre un acontecimiento de tipo A y uno de tipo B está determinada por el nivel de impacto (regional o global) que a corto o mediano plazo alcance el hecho histórico escala internacional. De esto modo, por ejemplo, el Ataque Japonés a Pearl Harbor o la fundación de la ONU, a diferencia de los acontecimientos arriba mencionados, no calificarían nunca en el tipo B. Aquellos, por su parte, pueden tener una incidencia histórica a nivel global, pero solo de forma mediata, sin que necesariamente movilicen un nivel de conflictividad política, militar o diplomática a gran escala en el resto del mundo (lo cual sí ocurre con la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial o la fundación del organismo que rige las relaciones globales y pretende garantizar la paz en 1945).

La tercera forma (a la que denominaremos Tipo C) es, sin dudas, la menos abordada hasta hoy por la *Historia de las Relaciones Internacionales* como disciplina o enfoque histórico especializado, entre otras razones porque aparece directamente sujeta a la contradicción antes señalada en cuanto a la dicotomía Estado-Nación. En este caso, se trata de acontecimientos que, aun ocurriendo en un contexto básicamente nacional (como sucede en el Tipo B), tienen también una influencia específica (directa o indirecta) en la política de uno o de varios Estados, patentada en sus respectivas políticas exteriores, pero solo a partir de su impacto en determinados apartados (económicos, tecnológicos, políticos, jurídicos,

administrativos, étnicos, religiosos, ideológicos, sociales y culturales) que trascienden su naturaleza en el Estado original, la cual es afectada de alguna manera en su esencia, forma o contenido, expresado paralelamente en los mismos apartados dentro de otros Estados. De esta manera, los cambios operados dentro de un Estado afectan en dos sentidos, uno que se dirige a la propia política nacional, y otro que indirectamente afecta las políticas nacionales de otros Estados, que en consecuencia lo expresan en su política exterior, pero no como respuesta al suceso histórico percibido como "foráneo" o "ajeno". Para estos otros sujetos internacionales, la proyección externa en base a dichos apartados viene dada por su dinámica interna, pero a la larga también se extiende nivel internacional.

El inicio de la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) en 1918 puede significar un buen ejemplo de esta variante en el apartado ideológico y socioclasista; con una clara connotación de base nacional, sin afectar directamente a otros Estados, pero con una incidencia inmediata en la movilización de los sectores intelectual y estudiantil en toda Latinoamérica y el Caribe. Si bien este proceso no impacta directamente en todos los apartados de la política interna del resto de los Estados de la región, ni determina una reacción de su política externa, repercute de forma más o menos proporcional en un tiempo histórico coincidente dentro de las contradicciones sociales, políticas e ideológicas que constituyen un tema prioritario común para las élites mayoritariamente conservadoras y pro-norteamericanas de la época, sacudidas por los efectos de la Primera Guerra Mundial, la Revolución de Octubre y el surgimiento de la Sociedad de Naciones (todos sucesos de tipo A); de manera que, a la larga, aumenta considerablemente el número de tratados, convenios y acuerdos con Estados Unidos y las potencias europeas en todo el período subsiguiente (en detrimento de las propias Relaciones Interamericanas), patentándose un desmarque en torno al Procesos de Descolonización en Asia y África y un rechazo abierto al socialismo y sus influencias.

Metodología

Como toda teoría basada en una experiencia de estudio marcadamente subjetiva, esta definición puede resultar discutible para la comunidad académica, con aproximaciones más o menos diversas en torno a las fronteras reales que distinguen a una u otra tipología, e incluso con posibles propuestas alternativas que introduzcan nuevos elementos o reorienten el análisis de los ya conocidos. Sin embargo, el mero

hecho de reestructurar, replantear y profundizar el campo de estudio de la Historia de las Relaciones Internacionales constituye una prioridad que, indudablemente, puede ya salir ganando con tales atributos teóricos y el llamado concerniente a desarrollar su espectro metodológico; particularmente dentro de importantes especialidades auxiliares que hoy cobran fuerza dentro del quehacer historiográfico, como la *Historia Ambiental*, la *Historia del Presente* o la *Historia Institucional*; acompañadas de importantes recursos de enfoque basados en tendencias sumamente productivas como la *Historia Comparada* o la *Historia Total*.

Teniendo en consideración puntual la *Historia de Cuba* y sus acontecimientos geopolíticos determinantes podríamos considerar varios aspectos relevantes que tengan a bien considerar elementos contundentes que nos coloquen y eleven en el punto de análisis contemporáneo; dentro del contexto latinoamericano y caribeño no es un secreto que Cuba ocupa un lugar especial dentro de los complejos procesos históricos que transcurren a nivel continental durante la Época Moderna y Contemporánea. Esto ha supuesto para el historiador cubano el reto ineludible de interpretar y abordar la Historia patria tomando en cuenta su connotación más allá del Archipiélago, pero también en ocasiones genera una especie de autopercepción de *ombligo del mundo* que por momentos parecería limitar la interpretación en torno a las contradicciones que en cada momento ha enfrentado nuestro devenir histórico dentro de un sistema de tendencias y procesos que transcurren a nivel global y continental.

Si bien es cierto que efectivamente pueden darse en estos marcos situaciones muy originales, el nivel de alcance de aquellos procesos con base universal no siempre entraña expresiones tan novedosas, sino que en ocasiones se limita a formas adaptativas susceptibles de ser confundidas con excepcionalidad. Esta última, en efecto, se aprecia en no pocos elementos de la Historia de Cuba, pero no siempre en los que verdaderamente marcan una diferencia notable, y que por naturaleza –como lo estableciera José Martí en su corolario nacional de que “*Patria es Humanidad*”– aparece vinculado al contexto universal, tal y como ha sido expuesto en algunos trabajos anteriores:

(...) Habitada en el momento del descubrimiento europeo por culturas aborígenes de un bajo nivel de desarrollo en comparación con las grandes civilizaciones continentales, pieza clave del comercio colonial y eje geoestratégico del Imperio Español, la mayor de las Antillas constituyó el último reducto de aquel; llegando al ruedo liberador con una nacionalidad mucho más catalizada, que demoró 93 años con respecto a Estados Unidos, 78 a Haití y 60

a la América Hispano-Lusa para iniciar su Proceso Independentista, fue la única en llevarlo a cabo durante la Era del Imperialismo, con traumáticos procesos socioeconómicos (donde esclavitud, feudalismo y capitalismo llegaron a converger), y constituyendo el único espacio donde la emancipación fue frustrada por la intervención de una segunda potencia extranjera, altamente industrializada y con pretensiones hegemónicas (...) El aparente retraso de la lucha y la atrofia nacional provocada por la Primera Ocupación Norteamericana, sin embargo, no impidieron que la Isla se insertara como la primera en el ruedo de los amplios movimientos de masas desarrollados en Latinoamérica durante los años '20 y '30 del siglo XX, llegando a protagonizar una de las revoluciones más convulsas de toda la región (...) A diferencia de cualquier otro Estado existente, más tarde Cuba requirió de poco menos que 20 años para agotar las posibilidades del modelo burgués-democrático (imperante aún en la mayor parte de La Tierra), con una Guerra de Liberación Nacional que abrió abrir paso a la experiencia inigualable de la Revolución Socialista, capitalizando las luchas del Tercer Mundo contra el neocolonialismo y formando parte del Sistema Socialista Mundial dentro del complejo contexto de la Guerra Fría... (Lombana, 2020, pp.13-14)

Pese a lo interesantes o exclusivos que puedan parecer estos elementos para el tratamiento de la Historia de Cuba, no es a tales caracteres que debe limitarse, sin embargo, un enfoque desde la Historia de las Relaciones Internacionales. Más allá de los efectos del contexto histórico que los determinan, se trata aquí de analizar aquellos aspectos cuya diferencia se explica en relación con las tipologías arriba enunciadas, en una lógica que traduce los sucesos históricos de alcance supranacional como aparatos causales, de índole fenoménica y complejidad externa, y no exclusivamente como consecuencias internas de la aludida originalidad casuística.

A manera de primera aproximación teórica y bajo una intención ilustrativa elemental, se presentan a continuación los que podríamos considerar como un grupo de acontecimientos fundamentales propios de la Historia de Cuba (unos más investigados que otros) que cumplen con esta definición, que pueden significar un punto de partida importante para futuros estudios más específicos.

Jaque y enroque colonial a la inglesa (1762)

En 1762, la Habana -no la Isla de Cuba- fue tomada por los británicos. A partir de aquí, el resto de las más importantes plazas de la Isla fue controlado (aunque no necesariamente dominado) por la primera potencia mundial contra la que una vez más decidió lidiar desacertadamente el Imperio Español (esta vez junto a Francia, el Imperio Ruso, Suecia, el Imperio Austriaco y el Reino de Sajonia) durante la Guerra de los Siete Años.⁸ El nivel de prioridad concedido al asunto por el Gobierno de Londres era entonces

evidente, tomando en cuenta el papel que jugaba la Isla en esos momentos y el empeño militar mostrado por el gobierno de Londres:

Todos los buques que cruzaban el Atlántico en cualquier dirección tenían que hacer una escala en La Habana, por su estratégica posición geográfica. Además, su ubicación favorecía la navegación, al estar en un lugar clave para que los barcos pudieran seguir la corriente del Golfo (...) Se dice que fue la escuadra naval más grande que había cruzado el Atlántico hasta entonces (...) Inglaterra estaba mandando algunos de sus mejores militares y barcos, porque sabían que tomar La Habana era un golpe que obligaría a España a cualquier negociación posterior. (Lima, 2018)

A diferencia de Gibraltar (igualmente ocupado por los ingleses 58 años antes), la *Perla de las Antillas* no era amenazada por primera vez⁹ ni fue demarcada, ni repoblada, ni reestructurada administrativamente una vez que se produjo el cambio de control político. No se desarrollaron focos de resistencia duraderos ni se proclamaron gobiernos disidentes al poderío inglés. Pese a que ambos enclaves constituían puntos estratégicos para la Armada de Su Majestad, no cumplían similares funciones. Si bien el célebre Peñón ibérico sería utilizado con frecuencia como cortina de humo y posible ficha de cambio en el ajedrez de la alta política británica,¹⁰ jamás volvería a manos españolas; mientras que Cuba fue rápidamente intercambiada por la Florida.¹¹

La incursión y presencia británica en Cuba, si bien no fue la única, constituyó una de las causas esenciales que apresuraron el colapso del Tercer Pacto de Familia y la firma del Tratado de París de 1763, constituyendo el último gran reparto territorial entre potencias de la Historia del *Antiguo Régimen*,¹² incluyendo tanto a los territorios propiamente europeos como a las posesiones coloniales, lo cual constituyó, en su época, un golpe letal para el Sistema Internacional westfaliano en la antesala de la Revolución Francesa, la Expansión Napoleónica y el célebre Congreso de Viena.¹³

A la vez que la incursión británica en Cuba dejó clara su potencialidad azucarera y estimuló la entrada de negros para las plantaciones, también permitió comprobar la vulnerabilidad de la potencia hispana en el Caribe, impulsando las medidas de Carlos III que, a partir de 1765, liberalizaron el comercio de la Isla con nueve puertos peninsulares y dieron lugar a la primera Intendencia de América, poniendo fin al tradicional monopolio del Sistema de Flotas y la Real Compañía de Comercio. (Alvarado, 2017)

Principio del fin del Brazo de Hierro.

En 1868, con el Manifiesto de la Revolución, el Alzamiento de la Damajagua y el subsiguiente Grito de Yara, el pueblo de Cuba inició una gesta sacrificada y gloriosa como pocas en la Historia de la Humanidad en pos de su Independencia. En los días de octubre transcurridos entre estos tres acontecimientos, pese a la connotada impronta del liderazgo cespertino, no se congregó un ejército popular multitudinario, ni se decapitó a ningún rey, ni se enarboló ninguna teoría revolucionaria inédita, ni se patentó una divisa sobre los derechos del hombre superior a la de 1789, ni se defendió la abolición de otra esclavitud que la que Bolívar o Lincoln proscribieran antes.

No obstante, la mayoría de las fuentes señalan claramente que pocas veces en la Historia un archipiélago ha sido tan estratégico para las grandes potencias mundiales. Por añadidura, "(...) después de Barcelona, La Habana tenía el segundo puerto más concurrido de España; y tras la Ciudad de México y Lima, La Habana era la tercera ciudad más grande de la América española"... (Gutierrez, 2018) De modo que, con el glorioso alzamiento del Oriente cubano, también se inició el fin definitivo del Imperio Colonial Español.

La Revolución Liberal que iniciaran un mes antes en la metrópoli los Generales Prim y Serrano en Cádiz contra la reina Isabel II (organizada desde Gibraltar, con conocimiento británico) no solo había establecido el desestanco del tabaco y la sal, la educación pública y la libertad de comercio, de cultos, de asociación, de reunión y de imprenta; sino que proclamaba la República y convocaba a elecciones libres. En efecto, no resultaba tan novedoso esto en España, ni puede afirmarse con seguridad que la revuelta superara las versiones de 1812 y 1823, pero sí por primera vez impactaba de manera directa en el inicio de un proceso independentista que suponía el último reducto del mayor *Imperio Universal* antes conocido. Tal vez por la nostalgia y la percepción de la misión inacabada que lo anterior suponía para ellas, la respuesta positiva de las jóvenes Repúblicas Latinoamericanas -nominalmente emancipadas durante la primera mitad del siglo- no se hizo esperar:

La mayoría de los inestables gobiernos latinoamericanos de la época se sumaron, rápidamente, a todas las acciones que fueran dirigidas a la definitiva expulsión de los españoles de sus últimas colonias antillanas. El primer paso, sería el reconocimiento de la beligerancia de los insurgentes cubanos, que fue aprobado por nueve repúblicas latinoamericanas (Méjico, Chile, Venezuela, Perú, Bolivia, Brasil, Colombia, El Salvador y

Guatemala), durante los primeros siete años del conflicto (...) Y el segundo, dar apoyo a todas las acciones de ayuda a los insurgentes (...) permitiendo, e incluso sufragando, la organización de varias expediciones armadas desde sus costas (...) Perú se convirtió en el primer y único país que reconoció oficialmente al gobierno de la "República en Armas de Cuba", así como su independencia de España (...) e incluso se permitió realizar gestiones oficiales ante el gobierno de los EE.UU para que éste no entregara a España las 30 cañoneras que estaban construyendo en astilleros de Nueva York... (Gutiérrez, 2018, p. 49)

Conjuntamente con los resultados de la Guerra de Secesión estadounidense, el inicio de la contienda de los Diez Años fue la puerta de entrada a la Era del Imperialismo en América, sin lugar para ningún poder europeo, ni vestigio de esclavitud o feudalismo (al menos formalmente) que supusiera frenos considerables para el proyecto hegemónico monroista. De este modo, "(...) el gobierno de Estados Unidos, contrario a lo que los cubanos pensaban inicialmente, no reconoció la beligerancia a la recién establecida República en Armas (...) No obstante, el secretario de Estado norteamericano, Hamilton Fish, se mostró a favor de la compra de la Isla". (Gutiérrez, 2018, p. 50)

En esencia, los Gritos de Independencia producidos en Cuba y en Puerto Rico (amén de la desigual envergadura interna que tendrían ambos proyectos liberadores) significaban la oportunidad de Estados Unidos para realizar su Destino Manifiesto, iniciando el macabro proyecto desestabilizador de sus contrincantes trasatlánticos. Éste, en principio, preveía poner en crisis a España reconociendo los derechos insulares a beligerancia, si bien más adelante podía aletargar las hostilidades con ventas de armas y facilidades logísticas para el Ejército Colonial, intentando el desgaste paulatino de las fuerzas liberadoras que en el futuro pudieran oponerse a su intervención militar; a la vez que el sostenimiento de la resistencia hispana en el Caribe durante un período prudencial permitía volatilizar los acuerdos ibéricos con Francia o Gran Bretaña.

Del Caballo de Troya acorazado al "Saneamiento" Pre-Neocolonial.

En julio de 1898, todo estaba preparado para la Intervención del Ejército Norteamericano en la Guerra Necesaria de Cuba, a instancias de su gobierno y con la aprobación mayoritaria de la población nortea. Desde el 15 de febrero, la explosión en las calderas de un (nunca más oportuno) acorazado *Maine* permitía poner en práctica el sedimentado plan, donde la aplicación de la llamada Resolución Conjunta era solo cuestión de tiempo ante la preocupante inseguridad física del personal estadounidense y las

inversiones de capital presentes en la Mayor de las Antillas. No han sido escasos los estudios realizados desde entonces acerca de la mal llamada *Guerra Hispano-Norteamericana*, el fin de la dominación española, la Primera Ocupación yanqui y sus consecuencias para un pueblo que vio sesgada su opción final de descolonización y soberanía ante un enemigo mucho más poderoso. Tampoco faltan los trabajos de autores españoles volcados en la “traición” de las potencias de Viena,¹⁴ o en las consecuencias del desastre naval protagonizado por Cervera y la latente depresión que, incluso, llegó a determinar el nombre de toda una magnífica pero traumada generación literaria y más que una frase popular ibérica.¹⁵

En cambio, mucho más allá de sus consabidas connotaciones nacionales, la que Lenin denominara como *Primera Guerra Imperialista de la Historia* guarda un peso fundamental en amplio rejuego de contradicciones interimperialistas que pronto darían lugar a la Primera Guerra Mundial. El fin de la Era Bismarck, continuadora del sistema equilibrado, interventivo y legitimador iniciado por Metternich, conjuntamente con la industrialización indiscriminada del material bélico, la volatilidad de las alianzas estratégicas, la paranoia conspirativa y la parafernalia mediática ponían en crisis el ya contraproducente concepto político de la Paz Armada. En torno a ella, el exclusivismo europeo se quebraba totalmente con la entrada en juego de los Estados Unidos en América aún con presencia física hispana. La humillante derrota española en Santiago de Cuba significaba la derrota de toda Europa ante la Doctrina Monroe, lo cual se ocupó de transmitir, de una u otra forma, la misma prensa que de uno y otro lado atizaron los nacionalismos, los chovinismos, los racismos y otros resortes que llamaban a la conflagración total.

La guerra abierta entre España y Estados Unidos provoca necesariamente una recomposición del equilibrio internacional de fuerzas y, especialmente, Inglaterra. Francia y Alemania están pendientes de la evocación del conflicto en ultramar, ansiosos por adaptar oportunamente, su postura política al desarrollo de los acontecimientos (...) La pericia de William Randolph Hearst y de Joseph Pulitzer en este campo elevaron el tono de las campañas contra España a un nivel nunca visto con anterioridad (...) También la prensa española hizo gala de una irresponsabilidad absoluta agravada por el desconocimiento, tanto de la fuerza militar de los Estados Unidos como de la situación real de Cuba.¹⁶

Por supuesto, también la de 1998 en Cuba constituye la *Primera Guerra Mediática* de la Historia, donde la sofisticada imprenta y sus tiradas inmediatas ocuparon el lugar definitivo en la formación de una opinión mayoritaria por parte de todos los sectores sociales (incluso aquellos más segregados o no alfabetizados), convirtiendo a la propaganda en un arma política sin precedentes. Ni siquiera en tiempos

de Napoleón una potencia había estudiado, predispuesto y manipulado tanto el juicio de sus mayorías alrededor de un conflicto que, de pronto, no les resultaba ajeno. Jamás se había fundamentado mejor la ineficacia de un pueblo para lograr su propia libertad y constituir una república democrática, ni había sido tan retrógrada, criminal y obstinada una metrópoli europea, ni había resultado más urgente la mesiánica intervención de la nación que portaba la Estatua de la Libertad y el primer Tren Transcontinental para garantizar el *progreso*.

Además del desastre militar y moral vivenciado por la política española,¹⁷ también para la otrora indiscutible Iglesia Católica la pérdida de Cuba constituyó el tiro de gracia en torno a la salida definitiva de la geopolítica mundial, perdiendo los únicos enclaves americanos donde su influencia cultural podía seguir siendo absoluta y su poder trascendía a las instituciones seculares. El fin del Imperio Español era también el de la Restauración en América, por lo que, en lo adelante, también en este continente (y particularmente en Cuba) el Papa debería lidiar con las nuevas teorías educativas y las iglesias protestantes arribadas junto al brazo interventor.

Al mismo tiempo que desembarcaba el nuevo personal de saneamiento para una Isla supuestamente carente de ciencia y personal médico, entraba Estados Unidos en la gran geopolítica mundial, siguiendo a la de Cuba la ocupación subsecuente de los territorios cedidos por España a partir del Tratado de París firmado el 10 de diciembre de 1898. Este acontecimiento (conjuntamente con la entrada en juego de Japón en Asia y el Pacífico) demostraba que el mundo *periférico* no era tal, despedazando la concepción de un Sistema Internacional limitado al *Concierto Europeo*. A la larga, parecía muy claro que el mundo colonial estaba en fase de cambio: "(...) Buena parte de los territorios entonces repartidos pertenecían a antiguas potencias coloniales que habían llevado a cabo su expansión mundial en etapas históricas anteriores, y que carecían ahora del poderío material necesario para mantener su dominio sobre sus posesiones, en un momento en que los dueños del mundo eran otros". (Schulze, 1998 p. 223)

El resto de la Historia en términos geopolíticos es bien conocida: una Guerra Mundial -primero extraña y luego desastrosa- que no parecía acabarse, cuyas pérdidas y traumas (en todos los sentidos) no podrían mitigarse con los Tratados de Versalles y la Sociedad de Naciones desplegados en 1918-1919, ni siquiera capaces de enfocar al imperialismo y sus contradicciones como la verdadera causa del conflicto a gran

escala, y con un nuevo protagonista mundial que no había emergido con la entrada norteamericana en la Gran Guerra europea de 1914, sino en 1898.

Una piedra tercermundista en los zapatos de la Guerra Fría.

En 1959, con la entrada del Ejército Rebelde y su Caravana de la Libertad en la capital cubana, tenía lugar quizás la mayor ingesta de la Guerra Fría desde que ésta quedara patentada como constante geopolítica de la Segunda Postguerra. Para el mundo desarrollado, una generación demasiado joven, con barba fresca y ejército de campaña estilo Guadalcanal ponía fin a los duros años de dictadura batistiana, culminando una lucha iniciada (o reiniciada) seis años antes.¹⁸ Por primera vez en América Latina se aprobaba con méritos la colosal asignatura pendiente de la Segunda Independencia, definida también por José Martí, desterrando a una tiranía que —como alumna aventajada de la Escuela de las Américas (fundada en 1946 por los mandos norteamericanos en territorio panameño)— había desangrado a buena parte de la llamada Generación del Centenario. El nuevo gobierno revolucionario todavía no se proclamaba socialista, pero sí antiburgués y —por supuesto— visceralmente antimperialista. A las iniciales reformas y leyes en favor del pueblo y el desarrollo soberano de la nación, seguirían las circunstancias, particularmente determinadas por la Victoria de Girón, poco más de dos años después, que agregarían a la universalidad histórica del triunfo la posibilidad de construir un proyecto alternativo al capitalismo también inédito en el continente.

El hombre y la mujer que se aglomeraban ante el vibrante discurso fidelista y recibían la propiedad de la tierra en 1959 conocían desde el inicio el peligro que se cernía de cara a la gran potencia ubicada a 90 millas, dudosamente autoproclamada como vencedora de la Segunda Guerra Mundial (con la terrorífica ayuda nuclear). Muy lejos hacia el este, aislado por el Telón de Acero de Churchill, Truman y compañía, se hallaba el Sistema Socialista Mundial, encabezado por la otra potencia emergida como líder absoluta de bloque, verdaderamente vencedora en la gran catástrofe reciente y capaz de reconstruir y extender un sistema socioeconómico y político alternativo fundado en el Marxismo-Leninismo.¹⁹

Desde su punto de mira, la Unión Soviética y sus aliados veían la Revolución triunfante del otro lado del Atlántico como un punto auténticamente revulsivo en el gran tablero mundial, tratándose del primer país del Tercer Mundo (Caribeño, por demás) que, a partir de un proceso esencialmente interno y mediante

la profundidad de sus transformaciones, era capaz de remover la correlación de fuerzas existente en medio de los complejos avatares de la bipolaridad global. Efectivamente, con excepción del Estado de los soviets emanado de la Revolución de Octubre, en ninguna parte del mundo existían otros ejemplos de países con gobiernos revolucionarios políticamente sólidos y militarmente fuertes, con semejante autonomía política y desbordante nivel de aprobación popular.²⁰

Tanto para la Unión Soviética como para los Estados Unidos, el caso de la Revolución Cubana era una experiencia distinta a la del resto de los miembros del Sistema Socialista Mundial: Más allá de algunas acciones locales contra barcos y submarinos alemanes y de la típica incondicionalidad (también batistiana, en su primera versión) a los dictámenes del gobierno norteamericano en medio de la Guerra Mundial, no era ésta la contienda de origen, ni había quedado el país acéfalo, a excepción de las fuerzas de resistencia comunistas, en medio de un desastroso teatro de operaciones militares provocado por la ocupación fascista. Tampoco se trataba de una lucha más en medio de los arduos procesos liberadores del resto del mundo, ni de una embestida popular contra un maltrecho gobierno tribal. Lejos de eso, el Ejército Rebelde había enfrentado a un poderoso ejército, armado y apoyado por la primera potencia imperialista, trascendiendo cualquier connotación que inicialmente pudiera ser interpretada a escala universal como guerra civil.

La repercusión de la lucha guerrillera como forma liberadora en el resto de los pueblos latinoamericanos y su impacto en los procesos de Descolonización transcurridos en Asia y África –casi tanto como el golpe negacionista del reformismo socialdemócrata como única variante para alcanzar la justicia social– significaban una alerta inmediata para las oligarquías derechistas y anticomunistas de todo el mundo. En medio de la mirada atónita de uno y otro bloque protagónicos del mundo dividido, el máximo líder cubano lo hacía notar sin tapujos desde bien temprano, sobre todo a nivel continental:

Hemos promovido la necesidad de estrechar los vínculos entre los pueblos de América Latina; primero, sobre una base de identificación política (...) con una causa justa, con la Revolución Cubana, que ha servido en este momento de vínculo entre los distintos pueblos de la América Latina... (Castro, 1959, p. 1-2)

Seremos solidarios con los anhelos de liberación de nuestros hermanos oprimidos (...) Se nos ha preguntado si creemos que las revoluciones deben exportarse y hemos respondido que no (...), que las revoluciones se hacen por los propios pueblos (...) Pero hay algo que

los pueblos oprimidos necesitan y es la solidaridad... (Colectivo de autores, 1985, p 139-147)

En efecto, tanto para Latinoamérica y el Caribe como para el resto del mundo “en desarrollo”, se estaba asistiendo al nacimiento de un Estado de referencia para la Tercera Fuerza Internacional fundada cuatro años antes en la Conferencia de Bandung, capaz de capitalizar sus causas de lucha, su proyección política y su trasfondo ideológico de manera alternativa a la influencia de los grandes bloques de poder. Particularmente para uno de ellos, la “insolencia” cubana se traducía en un odio nada disimulado, en ocasiones con visos infantiles, que dejaba notar toda la preocupación acumulada. Para inicios de la siguiente década, en ciertas publicaciones norteamericanas podían llegar a leerse “análisis” como el siguiente:

En el verano de 1960, el pesado y peludo primer ministro de la minúscula Cuba, isla que los Estados Unidos recibieron de España y que podrían recuperar en unas simples maniobras de su Marina, ha amenazado a la paz del mundo de una manera más inmediata que el Berlín oriental, Formosa, Corea y el Oriente Medio juntos (...) Desde un punto de vista geopolítico, Cuba representaba para Washington los peligros de una base soviética en el Hemisferio occidental (...) el futuro se presenta muy negro para Castro, pues los factores geopolíticos están contra él. (...) Cuba constituye una auténtica pesadilla para Washington, y ya esta potencialidad ha tenido importantes repercusiones psicológicas y políticas no solamente en Suramérica, sino en todo el mundo. En una palabra, el régimen de Castro tiene que acabarse. (Roucek, 1960, p.139-147)

Obviamente, la entrada de la Mayor de las Antillas al Sistema Socialista Mundial significó su extensión más allá del cerco imperialista europeo, incluyendo en lo adelante a países ubicados en otros continentes (como China y Viet Nam, en el caso asiático; o la Nicaragua Sandinista, en América Central).²¹ Por todo esto, la Revolución Cubana determinó una proyección inmediata por parte de las potencias protagonistas de la Guerra Fría y, a la larga, del resto de los Estados incluidos en la nueva Organización de Naciones Unidas.

Conclusiones o consideraciones finales

Los cuatro acontecimientos que hasta aquí se manejan constituyen un ejemplo solo elementalmente presentado con respecto a la tarea mayor que constituye el tratamiento de este tipo de sucesos con trascendencia en la Historia de las Relaciones Internacionales. En este caso, siguiendo la definición antes

expuesta, se han manejado cuatro casos de Tipo B, quedando para empresas mayores al menos otros tres acontecimientos de considerable envergadura. De ellos, dos se clasifican igualmente en la segunda tipología y uno dentro del Tipo A, enfocados del modo que sigue:

- *La victoria cubana en Playa Girón* (Tipo B): Con impacto directo en las políticas de ambos bloques e influencia determinante en la reacción contra la Izquierda latinoamericana ante las consecuencias de la primera derrota del imperialismo norteamericano en América.

- *La crisis de octubre de 1962* (Tipo A): Con movilización directa de todas las potencias y amenaza nuclear concreta para todos los Estados y habitantes del planeta, definiendo equilibrios esenciales dentro de las pulsiones de la Guerra Fría y determinando las estrategias ulteriores de sus bloques contendientes.

- *La operación Carlota* (Tipo B): Primera incursión militar directa de una fuerza nacional viva proveniente de un Estado ajeno a los grandes bloques de poder a escala transcontinental, colocando por primera vez en la Historia a la Tercera Fuerza Internacional como protagonista geopolítica frontalmente opuesta al accionar de Complejo Militar Imperialista y en defensa de la legitimidad que atañe al Proceso de Descolonización del mundo subdesarrollado.

Como obstáculo fundamental en torno al abordaje integral de estos sucesos -más que la carencia de fuentes, evidencias o datos históricos-, atenta eventualmente contra el historiador cubano la errónea interpretación de que la *Historia Universal*, y de modo específico la *Historia de las Relaciones Internacionales*, constituyen un campo de acción ajeno o inaccesible, abordado por un gremio científico editorialmente distante con respecto al que se ocupa de investigar la *Historia Patria*. En consecuencia, priman en una parte importante de las investigaciones realizadas dentro de la Isla las incursiones parciales, incompletas o altamente limitadas de los temas vinculados a la *Historia Política Global*, limitándose no pocos autores a establecer, reiterar o pactar con los elementos contextuales imprescindibles que fundamentan el objeto de estudio de turno.

Tal vez por ello nos es más fácil contar anécdotas sobre Pepe Antonio, Luis de Velasco, “*La Hora de los Mameyes*” y “*La Madre de los Tomates*” que responder íntegramente a una cuestión tan compleja como por qué los británicos tomaron (y luego devolvieron) la Habana a finales del siglo XVIII. Quizás por eso nos cuesta mucho menos indagar en las cartas de Céspedes que en la relación entre el Manifiesto del 10 de octubre y el fin de la Restauración Española. Probablemente la causa sea la misma que cuando hablar

de la eslora del Maine (quizás todavía volado intencionalmente por Estados Unidos), ubicar el Cuartel del Uvero y criticar el Teléfono Rojo resulta más plausible que analizar los cambios estratégicos en la política británica hacia Europa y América a raíz de la Guerra de 1898, o explicar la respuesta diplomática del Mundo Occidental a las primeras acciones internacionales de la viril diplomacia revolucionaria cubana, o develar la estrategia internacional del Partido Republicano en 1961 para romper el equilibrio bipolar a través de una guerra civil en Cuba, o describir la estrategia mediática occidental para aterrorizar al mundo con las ojivas nucleares soviéticas, ignorar las turcas y silenciar la enérgica postura soberana de Fidel un año después.

Vale mencionar que estos últimos elementos carecen de explicación integral si intentan abordarse exclusivamente desde una visión macropolítica, limitados a ser entendidas solo desde las “*fuerzas profundas*” de Renouvin o el “*Gran Tablero Mundial*” de Kennan. Es, sin duda, en la experiencia investigativa y el profundo contraste documental de las *Historia Nacionales* donde se hallan los aspectos restantes de cualquier interpretación factible. Esto significa un llamado de atención ineludible a los nuevos estudios que se imponen para enriquecer el enfoque científico de la *Historia de las Relaciones Internacionales*, quizás nunca más urgente que en los vericuetos y tendencias del complicado siglo XXI.

Referencias

- Alvarado, J. (2017). *La Administración de Cuba en los Siglos XVIII y XIX*; Boletín Oficial del Estado, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid.
- Bain, M. (2010). Cuban Studies. *University of Pittsburgh Press*, volumen 41, pp. 126-142.
- Barbé, E. (1989). El estudio de las Relaciones Internacionales: ¿Crisis o Consolidación de una Disciplina? *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época), No. 65 (Julio-septiembre), pp. 59-70. Buenos Aires.
- Cano, H. (2022). *La Restauración Europea (1815-1848): Interpretaciones históricas desde la obra de Pierre Renouvin y V. P. Potemkin*. Tesis de Grado, Facultad de Filosofía, Sociología e Historia, Universidad de La Habana.
- Castro, F. (1959). “Comparecencia por CMQ-TV”, 6 de marzo de 1959; en *Revolución*, No. 78; pp. 1-2.
- Colectivo de Autores (1985). *El Pensamiento de Fidel Castro*. Editora Política, La Habana, 1985; pp. 608-609.
- Comellas, J. (2004). *Historia Breve del Mundo Contemporáneo*. Ediciones Grial, Madrid.

- Duroselle, J. (1967). *Europa de 1815 a Nuestros Días: Vida Política y Relaciones Internacionales*. Labor, S.A., Barcelona.
- González, R. (1990). *Teoría de las Relaciones Políticas Internacionales*. Pueblo y Educación, La Habana.
- Gutiérrez, R. (2018). El Crisol Latino: Sus Orígenes en las Guerras, Revoluciones e Imperio en el siglo XIX". *Imperio, Guerras, Revoluciones*. National Park Service, Washington D.C. pp. 48-59.
- Hills, G. (1974). *El Peñón de la Discordia: Historia de Gibraltar*. San Martín, Madrid.
- Iufrio, R. (1930). *El Impulso Inicial: Estudio Histórico de los Tiempos Modernos en Cuba*. El Siglo, La Habana.
- Kennedy, P. (1989). *Auge y Caída de las Grandes Potencias*. Debolsillo, México.
- Lima, L. (2018). "Toma de La Habana por los ingleses: La Poco Recordada Historia de los 11 Meses en que La Habana fue británica". *BBC News Mundo*, 19 agosto 2018. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45215482.amp>
- Lombana, R. (2020). El Caso Cubano ante la Cuestión del Estado-Nación y el Nacionalismo en América Latina. *Revista Encuentros*, Año 4, No. 11, pp. 11-23. Centro de Estudios Sociohistóricos y Culturales, UNERMB, Maracaibo.
- Lombana, R. (2017). Los Conflictos Nacionales y la Teoría del Nacionalismo en la Coyuntura del Sistema Internacional Contemporáneo". *Política Internacional*, No. 4 (Septiembre-diciembre), pp. 22-38. Instituto Superior de Relaciones Internacionales "Raúl Roa García", La Habana.
- McAvoy, L. y Wellington C. (2013). *La Diplomacia Europea en el Siglo XVIII*. Cambridge University Press, Madrid.
- Moreno, J. (2011). Los Conceptos de Seguridad y Crisis en Relaciones Internacionales: El Caso de la Revolución Cubana y su Impacto en las Relaciones Interamericanas (1959-1963). *Revista Mutis*, Vol. 1, No. 1, pp. 74-99. Universidad "Jorge Tadeo Lozano", Bogotá.
- Neila, J. (Ed.), (2018). *Historia de las Relaciones Internacionales*. Alianza Editorial, España.
- Payne, S. (2003). Los Estados Unidos y España: Percepciones, Imágenes e Intereses. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, pp. 155-167. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, Madrid.
- Pérez, G. (1991). *Historia de las Relaciones Internacionales (1815-1914)*. Documentos. Selección de Lecturas. Pueblo y Educación, La Habana.
- Potemkin, V. (1950). *Historia de la Diplomacia*. Tomo 1. Progreso, Moscú.
- Ratsos, J. y Walter L. (2010). *Enciclopedia Mundial de Diplomática y Relaciones Internacionales*. Planeta D'Agostini, Madrid.
- Renouvin, P. (1954). *Historia de las Relaciones Internacionales*. Akal, Madrid.

- Robles, C. (1997). España y las Alianzas Europeas en 1898. *Hispania*, LVII/2, No. 196, pp. 479-514. Centro de Estudios Históricos (CSIC), Madrid.
- Rolandi, M. (2015). La Actitud Internacional ante la Guerra de los Diez Años de Cuba (1868-1878) y la Crisis del Virreinato de 1873. Segunda Parte (La Actitud de las Repúblicas Latinoamericanas y la Repercusión de las Expediciones Filibusteras). *Cuadernos Republicanos*, No. 89, pp. 229-254. Bogotá.
- Roucek, J. (1960). La Geopolítica de Cuba, citado por Waldo Lima: El Imperialismo Norteamericano sobre América Latina. *Cuadernos Americanos*, Vol. 1, No. 1, pp. 139-147. Centro de Estudios Políticos. Instituto Tecnológico de Maracaibo.
- Schulze, I. (1998). "1898: Apuntes sobre la Diplomacia Internacional y la Opinión Pública"; en *Historia y Comunicación Social*, No. 3, pp. 223-238. México D. F.
- Touchard, J. (1985). *Historia de las Ideas Políticas*. Tecnos, S.A., Madrid.
- Zorgbibe, C. (1997). *Historia de las Relaciones Internacionales*, Tomo 2. Alianza Editorial, Madrid.

*Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de Historia Universal del Departamento de Historia en la Facultad de Filosofía, Sociología e Historia de la Universidad de La Habana, Cuba.

- ¹ La nueva disciplina tuvo su momento álgido en ese propio siglo con la celebración del *Primer Congreso Mundial de Historia Diplomática*, celebrado en La Haya en 1898, al cual asistieron varias de las más importantes figuras académicas de la época. Marcados, en su mayoría, por la experiencia y el perfil propiamente diplomáticos de sus autores, los ensayos y artículos divulgados en el conclave mostraron, como tendencia común, un culto indiscutible al documento de trabajo, así como un apego al análisis epistolar y a las memorias de vida, con sobrado abuso de la narratividad descriptiva y subjetivismo nacionalista, acompañados de no pocos prejuicios socioclasistas. Ratsos y Walter (2010).
- ² La primera entidad que introdujo las *Relaciones Internacionales* como disciplina docente y científica fue el *Royal Institute of International Affairs (Chatham House)* de Londres, cuya Dirección de Investigaciones recayó durante un tiempo nada menos que en Arnold Toynbee. Bajo su conducción, esta institución protagonizó el amplio despliegue experimentado por la disciplina a partir de 1945, cuando todas las ideas tradicionales sobre la legitimidad y las convenciones del Sistema Internacional habían mostrado su incapacidad de evitar una segunda conflagración mundial mucho más desastrosa.
- ³ El Sistema Internacional fue estudiado desde entonces como una entidad macro-política, cuya construcción era evidente al menos desde 1648, y cuyos traumas y renovaciones más severas se habían generado a partir de la Revolución Francesa y las dos Guerras Mundiales, dando lugar a nuevas instituciones "restauradoras" (Congreso de Viena - Sociedad de Naciones - Organización de Naciones Unidas) una vez culminadas sus convulsiones globales.
- ⁴ Si con el primero de estos autores se conoció la primera gran colección de volúmenes que incorporó al nuevo enfoque a la gran historiografía soviética (aun tratándose de una obra poco divulgada, en este caso, pero dotada de un análisis alternativo con base en el estructuralismo marxista), el enjundioso estudio ofrecido por el segundo (con más de mil páginas) permitió la introducción de conceptos esenciales para la nueva materia, como es el caso de las denominadas *fuerzas profundas* y su papel en la política mundial.
- ⁵ No confundir con las Relaciones Internacionales en tanto disciplina de las Ciencias Políticas y no necesariamente comprometida con el análisis de tipo histórico. Dicha materia -surgida bajo la necesidad de explicar las guerras entre Estados luego de las dos Guerras Mundiales, y complejizada luego por el problema nuclear, la carrera armamentista y otros temas vinculados siempre al mundo geopolítico- tuvo su primera cátedra internacional en 1919 (llamada "Woodrow Wilson"), en la Universidad de Gales (Aberystwyth), bajo la dirección del experto diplomático Alfred Zimmern, autor de *The Study of International Relations*, donde por primera vez aparece un llamado a trascender el mero abordaje de las relaciones entre los

Estados para estudiar también las de los pueblos. Esta idea, asumida casi desde el inicio por la Historia de las Relaciones Internacionales, se enriqueció notablemente con las explicaciones posteriores ofrecidas por autores como Antonio Truyol, Celestino Arenal o Roberto González o Gabriel Pérez Tarrau acerca de conceptos mucho más abarcadores de *Sociedad y/o Sistema Internacional*, según el caso.

- ⁶ Estos estudios han permitido establecer, sino todos los necesarios, al menos un grupo importante de principios teóricos, entre los cuáles resalta la interesante síntesis elaborada por Roberto González, y que pueden resumirse en los siguientes preceptos: 1)- La esencia de las Relaciones Internacionales es la política externa de los Estados y sus instituciones, 2)- La estructura socioeconómica define la política externa de los Estados, 3)- La interrelación entre la situación interna de los Estados y la naturaleza de su política exterior es siempre proporcional, 4)- El vínculo de todas las áreas y la situación geográfica particular es factor determinante en la política externa de los Estados, 5)- La política exterior de los Estados expresa la lucha de clases a diferentes niveles, y 6)- Los elementos ideológicos que sostienen al Estado sustentan en primer término su política interior y exterior.
- ⁷ Se entiende aquí como Nación Moderna a aquella "comunidad imaginada que representa un conglomerado de individuos con similitud de tradiciones históricas, las cuales determinan su noción de convergencia a partir de vínculos socioculturales concretos (étnicos, religiosos, educativos, literarios, artísticos, costumbristas, etc.); asociada siempre a un marco territorial específico (detentado o no físicamente), que encuentra su institucionalización político-jurídica en el Estado Nacional típico de la Era Moderna". Lombana, R. (2014). *La Polémica Teórica sobre el Estado Nacional y el Nacionalismo ante las Particularidades del Sistema Internacional Contemporáneo*; Memorias del XI Seminario de Relaciones Internacionales, Instituto Superior de Relaciones Internacionales "Raúl Roa García", La Habana. pp. 28-29.
- ⁸ Acerca de la gravedad del suceso y del modo decisivo en que interpretaron las diferentes potencias europeas el contexto en que se producía, así como de la situación específica de los enclaves coloniales, las razones de la decisión británica de atacar la Habana y de las acciones desplegadas por las colonias norteamericanas que delatan su incidencia en Cuba incluso antes de la propia existencia de los Estados Unidos como nación, puede consultarse el texto de (Iufrio, 1930).
- ⁹ Los Tratados de Utrecht que pusieron fin a la Guerra de los Siete Años supuestamente debían proteger a Europa de una alianza hispano-francesa, pero terminaron favoreciendo demasiado el poderío marítimo y colonial de Gran Bretaña, lo cual generó sistemáticas tensiones que se hicieron notar, sobre todo, en 1727, cuando la potente escuadra del Almirante Hossier se apostó frente a La Habana durante siete días; si bien una epidemia desatada en esos días impidió su desembarco. (Alvarado, 2017, p. 26).
- ¹⁰ Para todo lo concerniente a Gibraltar, su Historia y los avatares de la tirantez hispano-británica en torno a su control hasta el siglo XX. (Hills, 1974).
- ¹¹ Pese a que oficialmente el canje fue determinado por las condiciones de dicho Tratado, resultan evidentes las negociaciones secretas desplegadas por los diplomáticos de Carlos III en Londres y París a partir de la incursión británica en Filipinas durante el mes de octubre del propio año. (McAvoy y Wellington, 2013, p. 407)
- ¹² Para comprender el alcance de la Guerra de los Siete Años como cenit de un ciclo caracterizado por las sistemáticas y crecientes tensiones entre Gran Bretaña, España y Francia, así como para conocer los detalles vinculados al desarrollo de dicho conflicto en los diversos enclaves europeos, americanos y de otras regiones. (Alvarado, 2017, pp. 26-28)
- ¹³ La Paz de 1763 favoreció sobremanera a Gran Bretaña y a Prusia, en tanto Francia solo conservaba Guadalupe y Martinica, perdiendo la mayor parte de sus restantes posesiones en América (Canadá, Dominica, Granada, Cabo Bretón, San Vicente, Tobago y todos los territorios al este del Mississippi, exceptuando Nueva Orleans), así como Menorca, Senegal y casi todas sus posesiones en la India. España, por su parte, perdía Sacramento (traspasada a Portugal), pero obtenía la Luisiana y recuperaba el puerto de La Habana y la ciudad de Manila. Ver en Ob. Cit., p. 409.
- ¹⁴ Cuando Francia, a petición de España, le pidió a Gran Bretaña un acuerdo para exigir a Estados Unidos la permanencia de Cuba bajo soberanía española, el Primer Ministro Palmerston declaró que ello solo se aplicaría en caso de una invasión y no ante sublevación de los cubanos. María Cristina apeló personalmente a la buena voluntad del Zar y de la reina Victoria, pero el primero no pareció inmutarse, y la segunda le contestó que actuaría en base a la postura del resto de las potencias, al mismo tiempo que su ministro en Madrid (Woodford) daba un ultimátum al gobierno hispano para que lograra el armisticio. La Reina Regente llamó entonces a todos los embajadores de las potencias y al encargado de negocios británicos, pidiéndoles desesperadamente una mediación ante Estados Unidos. A diferencia de un apático Guillermo II, Austria, Italia y Francia parecieron favorables, pero mucho más dispuestos en cuanto al arbitraje por el tema del Maine que en cuanto a evitar la intervención norteamericana. Algo parecido ocurrió con el papa León XIII, dispuesto a mediar, pero en dependencia

del apoyo de las potencias. En sentido general, predominó entre las potencias europeas la cautela "(...) ante cualquier gesto que pudiera entenderse como una ruptura de la neutralidad antes y después del 20 de abril". (Robles, 1997, pp. 481-482)

¹⁵ Por el Tratado de París de 1898, España cedió a Estados Unidos Cuba, Puerto Rico, Islas Guam y Filipinas, recibiendo 20 millones de dólares en compensación por esta última. El resto de posesiones españolas de Extremo Oriente (Palaos, las Carolinas y el resto del Archipiélago Guam) fue vendido por 25 millones de marcos al Imperio Alemán mediante el Tratado del 30 de febrero de 1899. (Payne, 2003, p. 164)

¹⁶ Ver E. Bermeosolo: "El Origen del Periodismo Amarillo"; Rialp S.A., Madrid, 1962; citado por Manuel Rolandi: La Actitud Internacional ante la Guerra de los Diez Años de Cuba (1868-1878) y la Crisis del Virreinato de 1873, Segunda Parte (La Actitud de las Repúblicas Latinoamericanas y la Repercusión de las Expediciones Filibusteras), *Cuadernos Republicanos*, No. 89, Bogotá, 2015; pp. 229-230.

¹⁷ "El Ejército quedó arruinado materialmente, la Armada fue reducida al mínimo operativo, decenas de miles de muertos quedaron enterrados en una tierra que ya no era española, y todos padecían el sentimiento del más absoluto fracaso (...) Entre el 6 de junio de 1898 y el 30 de junio de 1900, la Gaceta de Madrid publicó 258 relaciones de soldados muertos (...) según Gallego, el número de pudo ascender hasta los casi 65.000 (...) España, a pesar de no estar obligada a ello por el Tratado de París, asumió las deudas coloniales, que representaban 1.175 millones de pesetas, más otros 66,6 millones de intereses. En lo que se refiere a los gastos directos que supuso la Guerra de Cuba (1895-1898), ascendieron a una cifra aproximada a los 2.835 millones de pesetas, y la de Filipinas a unos 178 millones". (Alvarado, 2017, p. 524)

¹⁸ "El fenómeno de la revolución cubana impactó a toda la opinión internacional y en especial a la administración Eisenhower. Aunque las primeras semanas que acompañaron el nuevo proceso estuvieron acompañadas de un total escepticismo y la incertidumbre de saber qué podría pasar"... (Moreno, 2011, p. 74)

¹⁹ Para más detalles sobre la temprana preocupación de Estados Unidos en torno a la posible orientación de la Revolución Cubana hacia la Unión Soviética, ver Mervyn J. Bain: *Cuban Studies*, Vol. 41, University of Pittsburgh Press, 2010; pp. 126-142.

²⁰ El resto de los Estados Socialistas existentes en Europa del Este a partir de 1945 había surgido a partir del desprestigio de las élites tradicionalmente detentoras del poder en medio de la agresión nazi-fascista y el protagonismo alcanzado por los grupos de resistencia y por el propio Ejército Rojo en su liberación, de modo que territorialmente, entre 1944-1945, quedaron dentro del radio de acción soviético y bajo el liderazgo de los Partidos Comunistas, los cuales representaban objetivamente la única opción fiable de reconstrucción nacional. (Zorgbibe, 1997)

²¹ La mayor parte de los autores coincide en que, además de la Unión Soviética y los países de Europa del Este (Polonia, Checoslovaquia, la R.D.A, Hungría, Rumanía, Bulgaria, Yugoslavia y Albania), también Cuba, Mongolia, China y Corea del Norte formaron parte del llamado Campo Socialista antes de 1960, incorporándose durante las décadas de 1960 y 1970 Granada, Congo-Brazzaville, Angola, Etiopía (desde 1974), Mozambique, Somalia, VietNam, Laos, Kampuchea, Afganistán, Yemen del Sur y Nicaragua. Ver en Robert Bideleux e Ian Jeffries: *Historia de Europa del Este: Crisis y Cambio*. Bruguera, Barcelona, 2009; p. 65.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura**; yo, Raúl Manuel Lombana Rodríguez, declaro al Comité Editorial que:

No tengo situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del artículo: *La historia de Cuba ante el enfoque macropolítico de la Historia de las relaciones internacionales: Definiciones, apuntes e invitaciones desde el complicado siglo XXI*.

De igual manera, declaro que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiento que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaro en La Habana, Cuba, mayo de 2024.



Raúl Manuel Lombana Rodríguez

Educación y decolonialidad en el Uruguay: posibilidades de una praxis en clave comunitaria y autónoma

Education and decoloniality in Uruguay: possibilities of a praxis in a community and autonomous key

De Los Santos-Queirolo, Fede*

Correo: delossantos.queirolo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8120-545X>

Cooperativa Hincapié, Montevideo, Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13887939>

Resumen

Con el Estado como principal garante y dador de sentido a la vida en sociedad, y con una fuerte injerencia en la regulación de la educación pública, Uruguay muestra escaso margen para la generación de escenarios educativos comunitarios con autonomía en sus formas pedagógicas. Con el etnocidio de los pueblos originarios, la negación de su legado cultural y el de la comunidad afro y la llegada de inmigrantes entre 1860 y 1950, se consolidó una identidad fuertemente eurocentrada, que ató a los sectores populares a un sistema educativo centralizado y homogeneizador, pensado para la construcción de ciudadanía de acuerdo al proyecto moderno occidental. Frente a esto, los entramados comunitarios y los movimientos sociales producen resistencia y transformación política, pero principalmente como respuesta a la ausencia estatal. En este marco, se exploran las condiciones de posibilidad de una praxis educativa decolonial, en clave autogestiva y popular, geopolítica y epistemológicamente situada.

Palabras clave: Educación, decolonialidad, autonomía, Estado.

Abstract

With the State as main guarantor and giver of meaning to life in society and, thus, with great influence on the regulation of public education, Uruguay shows little scope for generating community educational settings counting with autonomy in their pedagogical forms. As a result of the ethnocide of the indigenous peoples, the denial of their cultural legacy and that of the afro community, as well as the arrival of immigrants between 1860 and 1950, a strongly euro-centered identity consolidated. This tied the popular sectors to a centralized and homogenizing educational system, designed for the development



of citizenship in regard to the Western modern project. Opposingly, the community fabric and the social movements build resistance and political transformation, but mainly as a response to the absence of the State. Within this framework, the article explores the possibilities of a decolonial educational praxis, based on self-government and grassroots, geopolitically and epistemologically situated.

Keywords: Education, decoloniality, autonomy, State

Introducción

En el transcurso del periodo comprendido entre el último cuarto del siglo XIX y comienzos del XX, se produce en el Uruguay un proceso sostenido de consolidación de un Estado centralizador, en consonancia con una coyuntura mundial de alineación de las economías periféricas con aquellas de los países denominados centrales. Esta reconfiguración de las estructuras económicas, sociales y culturales se dio como resultado de un proyecto modernizador-civilizador de lucha contra la “barbarie”, que, como bien explica José Barrán (2017), instalará a través del disciplinamiento una nueva sensibilidad en la población, en tanto imaginario colectivo funcional al proyecto colonial europeo.

Un antecedente crucial para la comprensión de este fenómeno cultural es el genocidio de los pueblos indígenas, que alcanza su apogeo en la tercera década del siglo XIX con una matanza masiva en forma de embuzcada en el tristemente célebre Arroyo Salsipuedes, y que consolida un proyecto político estatal de exterminio de las etnias originarias, cuyas formas de vida obturaban el proceso modernizador.

Con la población originaria diezmada y una campaña territorializada en base a la instalación de la propiedad privada por medio del alambramiento de las tierras, tiene lugar un etnocidio, en tanto destrucción sistemática del legado cultural indígena, y, en una etapa posterior, de la cultura gaucha propia de la zona rural, de la población afro y de las clases populares en general, que será nuevo objeto de ataque por parte de un Estado que busca fortalecerse y ordenar la vida social, a través de un proceso urbanizador y centralizador desde la capital.

Junto al debilitamiento de las tramas comunitarias rurales y urbano-populares y la deslegitimación de las prácticas culturales de este sector de la población se consolida una clase hegemónica urbana con fuerte influencia europea, como efecto de una gigantesca oleada de migrantes provenientes principalmente de España, Italia y Francia, que transformará la fisonomía del país e incluso su memoria, produciendo un

sentido común en torno a una cierta nostalgia y orgullo de nuestros abuelos que llegaron en barcos¹ y un olvido o una negación avergonzada de nuestra ascendencia indígena y afro.

Esta consolidación de una matriz estado-céntrica y eurocéntrica no podría haber tenido lugar de no haberse conformado un sistema escolar público centralizador, baluarte del proyecto de Estado-nación, que tuvo efectos homogeneizantes en la población, al instalar nuevas configuraciones a nivel del imaginario colectivo respecto a lo civilizado y una identidad fuertemente atada y atenta a Europa y Occidente en general.

Como plantean Serra y Fernández (2020) y Birgin (2019), tanto en Uruguay como en otros países de la región (principalmente Argentina y Chile), el Estado asume la empresa de erigir una Nación y para ello se propone formar patriotas. Para ello nace y se expande ágilmente un proyecto arquitectónico a escala nacional que construirá progresivamente escuelas primarias, centros de formación docente y liceos, y con ellos, una identidad ciudadana. De acuerdo a Serra y Fernández,

Este proceso involucra la definición de contenidos comunes para la enseñanza escolarizada y, consecuentemente, la homogeneización formal de las edificaciones para tal fin. (...) se dan "los primeros escauceos en torno a la definición de una arquitectura escolar para una nueva nación" (2010, p.9) y el compromiso de un Estado de desplegar educación pública "que implicaba generar un sistema edilicio como garantía de su éxito" (p. 10). (2020, p. 78)

Estas transformaciones a nivel arquitectónico y pedagógico deslizan otras a nivel epistemológico. El proyecto modernizador opera capilarmente para instalar una nueva episteme, productora de lo que Rolnik denomina una "subjetividad antro-po-falo-ego-logo-céntrica, propia de la cultura moderna occidental colonial-capitalística" (2019, p. 130). Es decir, esta máquina moderna científica, extractivista y fabril construye micropolíticamente un inconsciente colonial-capitalístico que nos enfrenta a la explotación de nuestro propio deseo, pulsión de vida, lenguaje, imaginación y afecto.

Dada la profundidad de los efectos en nuestras mentes y cuerpos sostenida, la pregunta de este trabajo se articula en torno a la posibilidad de la educación de recuperar las cosmovisiones de nuestros propios territorios, volver a tramitar el legado de culturas ancestrales silenciadas y jugar un rol prominente en la reconstrucción de tramas de solidaridad y reciprocidad populares. Sobre el corte abrupto con nuestras tradiciones, sobre esa herida que sigue abierta, nos preguntamos parafraseando a Rolnik, ¿cómo liberar a la educación de su proxenetización?

Fundamentos teóricos

Tensiones actuales entorno a la educación, el Estado y lo comunitario

Las últimas décadas no han demostrado gran variación en el panorama que acabamos de describir. El sistema educativo formal ha permanecido como actor clave en los procesos de socialización y de reproducción de una cultura uruguaya alejada de sus enclaves geopolíticos y territoriales. Nuestra propia identificación como latinoamericanos es compleja. Lo latino parece remitir siempre a una realidad otra; permanece en el orden de lo ajeno.

Lo que no es ajeno, sin embargo, es la coyuntura política regional y mundial que en las últimos treinta años ha consolidado una forma de gubernamentalidad neoliberal basada en una ética de la competencia que asigna lugares sociales, un principio de libertad individual para elegir (sujeto de gobierno como sujeto autónomo) y la permanente búsqueda de una ventaja comparativa que nos transforma en empresarios de nosotros mismos (Barros, 2021 y Gómez y Jódar, 2013).

Lander (1998) caracteriza este escenario a partir de los procesos de concentración de la riqueza y del poder político y militar que se dan a escala internacional en mano de empresas, el capital financiero global y organismos de comercio, frente a los cuales el Estado-nación moderno entra en crisis. Los países latinoamericanos sufren una drástica reducción del gasto social y el desmantelamiento de los servicios públicos, el mundo del trabajo tiende hacia la retracción y la flexibilización y se da una fuerte segregación y fragmentación del espacio público, junto a la desintegración del tejido social.

En este contexto, el sistema educativo uruguayo atraviesa un proceso de progresivo aumento de la matrícula a partir de la ampliación de la obligatoriedad (ley 15.739). Sin embargo, en los años 80 y 90 del siglo pasado esta política no fue acompañada por ninguna medida tendiente a compensar las desigualdades sociales que resultaban en una escuela selectiva, a la cual las clases populares no lograban acceder más allá de la igualdad formal establecida en el marco jurídico. Las siguientes dos décadas se caracterizarán por el acceso al poder de gobiernos de izquierda que desarrollarán políticas de inclusión focalizadas, las cuales atenderán específicamente a sectores de la población excluidos, principalmente otorgando apoyos económicos y diseñando programas educativos especiales, pero que no lograrán transformar el fenómeno de masificación-privatización-guetización. Como plantea Nora Gluz para el

caso argentino, “estos procesos derivan en la fragmentación del sistema escolar, es decir, una configuración de la oferta educativa en la que se pierden referencias culturales comunes, y en las que se produce una importante segregación social de la matrícula” (2020, p. 100).

Verger, Moschetti y Fontdevila (2017) caracterizan el proceso de privatización del Uruguay como latente, en comparación con el contexto latinoamericano, en el sentido de que una perspectiva histórica permite visualizar un desarrollo limitado del sector privado, que se explica en parte por una temprana secularización del Estado y la tradición centralizadora, pluralista y gradualista del sistema político uruguayo.

De todos modos, en los últimos años se viene gestando un clima propicio para la iniciativa privada. Esto se ha traducido en experiencias de cooperación público-privada en forma de iniciativas experimentales, tales como los liceos Impulso, Los Pinos y Jubilar de Montevideo, que se instalan en los barrios periféricos y generan procesos de aculturación de los adolescentes que asisten, a partir de la promesa de un futuro exitoso. Nada menor es el caso de Fundación UPM dependiente de la empresa finlandesa UPM, que se instaló en el país en 2009 y con quien el gobierno uruguayo firmó un contrato en el cual se obliga a organizar y financiar políticas educativas teniendo en cuenta y aplicando de buena fe las visiones de UPM, políticas en las que no se prevé la participación de los órganos rectores de la educación pública. Tampoco es menor el hecho de que la intensificación de este proceso privatizador sucede durante los gobiernos de izquierda.

En clave de resistencias a este fenómeno, durante los 80 y los 90, surgirán en nuestro país experiencias educativas comunitarias, enmarcadas por fuera de los ámbitos educativos formales y en respuesta a la exclusión de los sectores populares de la escuela pública, como parte de la organización de los movimientos sociales para enfrentar la crisis económica. Se trata de la búsqueda de una educación popular que

jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. (...) que estimula a presença das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais (...) que supera os preconceitos de raça, classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. (Freire, 1992)

Esta forma de educación, enraizada en una lucha contra las clases dominantes por una transformación social y política radical, se tradujo en la generación de escenarios educativos plurales, articulados con la vida de los sujetos, y sus múltiples atravesamientos. Una forma de educación que tomó vida en los barrios, en la comunión de vecinos, estudiantes y obreros, junto a la organización de comedores y bibliotecas populares, radios y espacios artísticos comunitarios, huertas, grupos de apoyo a las policlínicas barriales, entre un sinnúmero de iniciativas desde abajo y para los de abajo, en clave de autonomía, horizontalidad y participación directa en la lucha barrial como forma de resistencia y construcción del poder popular desde los territorios.

Sin embargo, a partir de la llegada de los gobiernos progresistas de comienzos del siglo XXI, se produce un proceso, de cierta forma contradictorio, en el que los espacios comunitarios en tanto ámbitos de lucha pierden fuerza en su capacidad de generar escenarios educativo-populares autónomos, en la medida en que la agenda de izquierda da un fuerte empuje a políticas sociales dirigidas a amplios sectores de la población en amplios márgenes territoriales, que terminan por obturar los procesos en clave autogestiva, instalando en su lugar, una lógica precarizada de simple demanda hacia el Estado. Gluz (2020) aporta a comprender este fenómeno al analizar cómo la evaluación y la focalización de las políticas de los 90 (que no fueron desarticuladas por los gobiernos progresistas) “estructuran jerarquías, generan desigualdades y discriminaciones aún bajo propósitos explícitos de ampliación de derechos (...) pasan desapercibidos y son parte de los sentidos hegemónicos, permitiendo comprender los límites tanto en el diseño como en la apropiación de las políticas de inclusión (2020, p. 101).

Parecería entonces que, a mayor presencia estatal, menor grado de autonomía de las comunidades y de los movimientos sociales para la resolución de intereses y necesidades colectivas. En ese sentido, Raúl Zibechi y Michael Hardt (2013) señalan cómo el fortalecimiento de las políticas sociales con la llegada de los gobiernos progresistas en Abya Yala se tradujo en el debilitamiento o la disolución de los movimientos sociales de fuerte presencia territorial que proponían alternativas de acción política no estado-céntrica, en un intento de dispersión del poder frente a la centralización estatal.

En este marco de tensión Estado-sociedad civil, y específicamente en clave educativa, resulta imperioso nombrar otro dominio educativo que tomará forma y fuerza a partir de la década de los 90. Se trata de la Educación Social como campo profesional y la Pedagogía Social como disciplina teórica, cuyos orígenes

se remontan a la Europa de posguerra en el marco de la búsqueda por atender a aquellos niños y jóvenes “abandonados” e “inadaptados”. La formación de educadores sociales comenzará en Uruguay en 1990 en el marco del entonces Instituto Nacional del Menor, como forma de generar profesionales capaces de desarrollar función educativa por fuera de lo escolar, atendiendo situaciones de marginación, de cara a la promoción social de le sujeto (Camors, 2012).

La Educación Social se articulará entonces en el conjunto de las políticas sociales estatales como forma de lograr mayores niveles de alcance poblacional y territorial en el marco de una agenda de derechos humanos. Desarrollará labor educativa en diversos ámbitos (hogares, cárceles, calle, liceos, centros juveniles, clubes de niños, centros de internación por consumo) para promover el acceso a la cultura de les sujetos tradicionalmente expulsados de muchas instancias sociales con el objetivo de promover mayor cohesión social.

De este modo vemos, por un lado, una educación popular en el Uruguay que se gesta en el contexto político de dictadura y, por lo tanto, como ámbito de resistencia frente al gobierno. Posteriormente, una vez recuperada la democracia, se enfoca en paliar los efectos segregadores sobre las clases populares de las políticas neoliberales promovidas desde los gobiernos blancos y colorados, con una historia de trabajo por fuera de los ámbitos estatales, principalmente desde lógicas territoriales barriales.

En oposición a esto, se vislumbra una presencia estatal mucho más fuerte a través de las propuestas socioeducativas, que van asumiendo paulatinamente mayor centralidad en el ámbito de las políticas públicas, presencia que se intensifica a partir de 2004 con los gobiernos de izquierda. Esto genera que hoy en día sea prácticamente imposible pensar en un proyecto o programa socioeducativo desvinculado de lo estatal, y tal vez permita explicar parcialmente el debilitamiento de las iniciativas de educación popular y el consiguiente retraimiento del ámbito de lo público-no estatal.

Es así que nos encontramos con una educación de fuerte raigambre público-estatal-nacional, predominantemente reproductora del proyecto moderno occidental en su variante neoliberal. Por lo tanto, para pensar en la posibilidad de una educación decolonial y autónoma, resulta crucial fortalecer horizontes comunitario-populares que produzcan lo común más allá del Estado, horizontes que Raquel Gutiérrez entiende como una heterogénea multiplicidad de mundos de vida que ponen en juego “pautas

diversas de respeto, colaboración, dignidad y reciprocidad no exentas de tensión, y acosadas, sistemáticamente, por el capital” (2017, p. 33).

Lo comunitario se presenta entonces como tramas que se insubordinan, desbordando lo instituido a partir de una diversidad de infinitésimas prácticas enmarcadas en la intimidad de la existencia cotidiana. Formas de lo político ejercidas desde abajo, que buscan desmonopolizar el derecho a decidir sobre los asuntos generales, constituyendo una “política emancipatoria orientada hacia la conservación y la expansión de las capacidades sociales autónomas ya alcanzadas, íntimas y colectivas, para el despliegue de la vida más allá y contra el capital y tendencialmente hacia la regulación autónoma del asunto común” (p. 66).

Nombrar a Uruguay y su fuerte matriz estado-céntrica no implica negar la existencia de entramados comunitarios. Existen múltiples movimientos sociales y procesos comunitarios en los territorios, que logran mayores o menores grados de articulación. Su incidencia en la organización de la vida en sociedad es menor en comparación con otros países de Abya Yala, y probablemente la tensión en relación al lugar asignado por estas luchas al Estado sea un factor que ayude a entender este fenómeno.

Muchos colectivos sociales sostienen una plataforma política que exige un Estado protector que descentralice sus servicios y garantice el cumplimiento de los derechos de la ciudadanía en todo el territorio, y organizan sus luchas desde una dimensión de demanda hacia el mismo, buscando ampliar la agenda de derechos, e incluso recibiendo apoyos institucionales. A este respecto, Lander (1998) analiza las complejidades de configurar una esfera pública-no estatal promotora de descentralización, que tiende a visualizarse de buenas a primeras como democratizadora, dado su alusión a nivel del imaginario colectivo al ideal de la participación en las democracias directas. No obstante, el autor advierte respecto a un posible doble movimiento: el incremento de la participación local puede lograr mayores niveles de horizontalidad y transparencia en la gestión de recursos públicos, así como puede fraccionar la demanda social, despolitizarla y limitar su capacidad de articulación.

En ese mismo sentido el autor describe las dificultades que pueden enfrentarse en procesos de transferencia de servicios públicos hacia instancias no-estatales, dado que estas organizaciones pueden terminar por burocratizarse y promover formas de privatización y retraimiento del estado. En nuestro

país la experiencia de gestión de proyectos socioeducativos a través de convenios entre el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) o el Ministerio de Desarrollo y asociaciones civiles ha demostrado lo frecuente del desvío de una política descentralizada hacia la primacía del interés económico de un grupo de personas.

¿Lo mejor sería entonces proyectarse contra y más allá del estado? La experiencia zapatista de consolidación de territorios autónomos rebeldes en Chiapas, México ilustra respecto a un campo de acción popular con capacidad para defender un territorio, afirmar su cultura y fortalecer las capacidades de gestión propias (Baronnet, 2015). En términos educativos, resulta altamente significativo el logro de proyectos escolares municipales, aun cuando las prácticas autonómicas eran consideradas ilegales por parte del Estado, prácticas en flagrante rebelión ante las políticas nacionales, que implican la toma de control de la gestión administrativa y pedagógica por parte de las familias y la comunidad en general.

Ahora bien, tomando en cuenta el proceso histórico uruguayo, las luchas populares difícilmente puedan dirigirse hacia la destitución de lo público-estatal, más allá de que el horizonte de lucha sea el de la autonomía territorial frente a un estado colonizador aliado con el capital, que tenderá naturalmente a obturar los procesos políticos contrahegemónicos. Como plantean Álvaro García y Raquel Gutiérrez,

No puede haber una nueva naturaleza del poder político sin una nueva correlación de fuerzas sociales en los ámbitos múltiples de las relaciones de poder, esto es, si no se ha construido desde todos los territorios de despliegue de la vida social, en todos los vasos capilares del cuerpo del poder social-nacional, un flujo de energía de pasiones, de imaginación, de autonomía, de capacidad transformativa, de resistencia y emancipación individual-colectiva frente al poder del valor mercantil, lo suficientemente denso como para traducirse en una configuración semiestatal (porque es la sociedad misma en proceso de autodeterminación, lo que inevitablemente también supone a la larga el camino a la emancipación contra el Estado en cualquiera de sus formas) de nuevo contenido que las sintetice y luego las refuerce y expanda. (2009, p. 27)

Estas configuraciones semiestatales *en camino a* la emancipación del Estado pueden servir de orientación para pensar en clave de autonomía y promover formas intermedias existentes que no polaricen lo público y lo privado en torno al eje Estado-mercado. Es decir, pensar en fortalecer o tal vez construir formas de lo público-no estatal como vimos en Lander (1998), o bien pensando en términos de lo privado-social (Quijano, 2014) o lo estatal-comunitario (Caro y Reyes, s. f.).

En ese sentido, Caro y Reyes proponen correrse de la lectura sobre lo público-estatal referido a la vieja idea del Estado centralizado y burocrático y sobre lo público-comunitario como organizaciones privadas con fines de lucro o asociaciones del tipo religioso, y reivindican la posibilidad de los movimientos sociales de ser promotores de experiencias y propuestas educativas autogestionadas y democráticas que acerquen lo público a los intereses, necesidades y demandas de las comunidades. Partiendo de experiencias chilenas desarrolladas durante el siglo XX, y en relación al contexto actual del proceso constituyente, les autores plantean la posibilidad de

la articulación del Estado o instancias de gobierno local con comunidades empoderadas, que libran proyectos de autogestión y mutua colaboración en diversos ámbitos de la economía, la cultura, el desarrollo local y territorial, expresando también las bases o supuestos e iniciativas para un nuevo orden educativo. (p. 160)

En la misma línea, Quijano (2014), basándose en las ancestrales experiencias de las culturas andinas en Perú, plantea que lo privado capitalista, mercantil o egoísta no es la única forma de lo privado, así como tampoco lo público específicamente estatal es la otra cara única de lo privado. Así pues, el autor ve un horizonte en la posibilidad de construir un *privado-social*, reivindicando y revitalizando las formas de organización cotidiana y experiencias vitales de las poblaciones de Abya Yala, basadas en la organización solidaria y colectiva. Más allá de que reconoce el amplio dominio del privado-capitalista, la potencialidad del privado-social radica en que una vez institucionalizado, produce una esfera institucional pública, que no necesariamente tiene carácter de aparato de Estado y que construye un entramado social democrático.

Las experiencias de México, Chile y Perú parecen arrojar luz sobre las tensiones entre los ámbitos público y privado y entre Estado, educación y comunidad. Resta ahora encontrar formas acordes a la realidad política de nuestro país para transitar desde una institucionalidad estatal centralizadora de lo educativo hacia progresivos niveles de autonomía de las comunidades.

Metodología

Escenarios posibles para una praxis educativa decolonial

Nos preguntamos entonces ¿qué marcos institucionales existen actualmente para pensar en mecanismos de control popular-comunitario para la gestión educativa estatal, que desborden los meros instrumentos

de consulta?² ¿Cuáles pueden ser esos nuevos dominios en los que las instancias sociales/comunitarias gestionen servicios estatales de educación? ¿Qué posibilidades existen para una verdadera praxis privado-social traductora de principios de solidaridad en una co-actividad con finalidad de gestión de lo común?

Más allá de reconocer la baja incidencia dentro del universo educativo de propuestas con un agenciamiento comunitario, autónomo y autogestivo que logren ponerse en diálogo con el Estado desde una escala local, entendemos fundamental relevar experiencias, cartografiar esos movimientos insurgentes de forma de comenzar a producir una narrativa respecto al potencial transformador de lo comunitario en clave pedagógica.

Ejemplos de desarrollo de proyectos educativos colectivos son las cooperativas sociales de trabajo, las cuales, aún estando dentro de los marcos jurídicos delimitados por el Estado, despliegan espacios de toma de decisiones y gestión autónoma, principalmente en términos de la desarticulación del modelo empresarial capitalista tradicional. La ausencia de patrones produce el desafío de la organización horizontal y ésta se vuelca hacia fines educativos.

Actualmente existen en el país una centena de cooperativas que desarrollan propuestas educativas en un amplísimo espectro de dispositivos, tanto en ámbitos tradicionalmente escolares como en socioeducativos: escuelas y liceos habilitados, Centros Juveniles, Clubes de Niños, Equipos Territoriales de Atención Familiar, Formación Profesional Básica Comunitaria, centros nocturnos del Programa Calle, entre otros.

Resultan casos interesantes, ya que se trata de organizaciones del ámbito privado (formalmente son empresas reguladas por la ley de cooperativismo y en su defecto por las normas de derecho comercial), que gestionan proyectos con fines sociales. En ese sentido, son parte de un movimiento de construcción de una economía social y solidaria, con distintos niveles de resistencia a las lógicas del mercado y el capital, que pretenden producir prácticas económicas colectivas y democratizadoras, que colocan a lo humano en el centro. Por supuesto aparece aquí con claridad la tensión privado-social y privado-egoísta planteada por Quijano, en tanto la forma cooperativa no refleja necesariamente prácticas anticapitalistas,

y cuando éstas suceden, están de todos modos limitadas por las regulaciones estatales que implican altos niveles de burocratización y mecanismos de control.

En ese sentido, en el ámbito cooperativo pueden encontrarse colectivos que adoptan formas de gestión empresarial tradicional, así como cooperativas sociales con un posicionamiento político fuerte, que entienden su funcionamiento como parte de una tarea de militancia social, y articulan acciones con los movimientos sociales de izquierda.

Otras organizaciones del ámbito privado son las asociaciones civiles, las denominadas ONGs, cuya regulación jurídica establece la ausencia de fines de lucro, y que desarrollan proyectos en el ámbito educativo en articulación con diversos actores. En ese sentido, se financian con capitales provenientes de empresas u organismos internacionales, a la vez que convenían con el Estado obteniendo fondos públicos a través de mecanismos de licitación. Aquí aparece nuevamente la tensión de lo privado, en tanto estos colectivos pueden aportar a la gestión de lo social por fuera de la centralidad estatal, pero a su vez muchas veces priman los intereses y la presión del capital que los financia, aun cuando los dispositivos son socioeducativos y se dirigen al trabajo con las comunidades o con población con vulneración de derechos, cuyas necesidades e intereses deberían ser el eje articulador de su accionar.

Por otra parte, más distanciadas de la urbe, existen experiencias comunitarias en clave local que desarrollan propuestas educativas para niños desde la autogestión. Se encuentran diseminadas en distintas partes del país, generalmente ancladas en procesos comunitarios de gestión colectiva de la tierra, pero, en la mayoría de los casos, no logran abordar la acreditación de saberes de cara a la continuidad educativa regulada por el sistema de educación pública nacional. Parece haber dificultad para encontrar espacios intermedios que conjuguen la gestión comunitaria autónoma de lo escolar y la acreditación y validación de los aprendizajes que en ese marco suceden.

El rasgo centralizador del Estado uruguayo y su sistema nacional de educación pública es en gran medida obturador de los procesos comunitarios y autogestivos. La ley 18437 regula la educación formal obligatoria para la franja que cubre educación inicial desde los 4 años hasta el último año de la Educación Media Superior (sexto año de educación secundaria) y deja escaso margen para propuestas que alteren

las formas tradicionales de lo escolar, al decir de Terigi (2008; 2010): la escuela común, su currículum único, su aula estándar y su monocronía.

Resultados

Análisis y discusión de los resultados

En ese sentido, las propuestas educativas comunitarias muchas veces se dirigen a la primera infancia, dada la mayor flexibilidad para organizar un currículum y metodologías propias y construir los establecimientos, dado que una parte fundamental de estos proyectos son las construcciones materiales de los espacios, en el entendido de que la arquitectura supone una forma de pedagogía silenciosa (Serra, 2018). Así pues, proliferan los edificios que “no encierran”, las aulas abiertas, los espacios comunes, la generación de escenarios educativos en contacto con la naturaleza, como formas de romper con la inercia institucional heredada de la escuela y su desconexión con los procesos de reproducción y sostenimiento de la vida.

Para las franjas de educación primaria y media las posibilidades de planificar centros educativos desde mayores niveles de autonomía y en clave comunitaria son menores. En primaria existe la posibilidad de establecer un currículum propio, siendo estos centros definidos como *privados no habilitados*, y se exige a los estudiantes rendir exámenes de egreso para posibilitar la continuidad educativa. Por lo tanto, hay ciertas restricciones, pero a su vez, un marco que puede leerse como habilitador para el establecimiento de escuelas comunitarias con libertad para hacer circular saberes locales y organizarse en mayor diálogo con el entorno natural y humano. En ese sentido, pueden adoptarse formas jurídicas cooperativas que permitan una gestión horizontal, que involucre a todos los actores comunitarios, de modo de correrse del tradicional formato de colegio privado urbano.

Las experiencias son escasas de todos modos, y en el caso de educación media, los liceos privados no cuentan con la posibilidad de establecer un currículum propio, aún si pretendieran que sus estudiantes rindiesen pruebas de acreditación, y, dada su tradición propedéutica para los estudios universitarios, no son propuestas que hayan encontrado formas comunitarias y populares de autogestión. Sin embargo, se trata de una territorialidad a construir.

El ejemplo argentino de los bachilleratos populares resulta altamente significativo, en tanto cristaliza experiencias de educación popular desplegadas desde diversos movimientos sociales. Se trata de prácticas pedagógicas con un fuerte componente político, que crean escuelas secundarias populares y autogestionadas para jóvenes y adultos. Desde una permanente tensión con el Estado, estas experiencias “se insertan en diversos territorios -barrios populares, sindicatos, fábricas recuperadas- con el objetivo de resistir las reformas escolares neoliberales, al tiempo que construyen alternativas educativas que apuntan al cambio social” (Wahren, 2020). Dada ciertas similitudes entre la realidad argentina y la uruguaya, sobre todo pensando en las zonas metropolitanas, podríamos pensar en este formato de liceo como un horizonte a recorrer por parte de los movimientos sociales de nuestro país, hacia propuestas de educación media comunitarias y autónomas.

El ámbito de la educación técnico-profesional parece mostrar mayor permeabilidad a este tipo de iniciativas. En tanto enseñanza tradicionalmente pensada para la transmisión de oficios manuales y artesanales, se ha alejado más del proyecto de vida de la clase urbana hegemónica occidentalizada, más preocupada por el desarrollo de la intelectualidad y de las profesiones universitarias. Por ende, la enseñanza técnica ha tenido mucho mayor acercamiento y alcance en los sectores populares urbanos y rurales, más allá de que la oferta educativa luego ha sido ampliada hacia propuestas más universales, similares a las de los liceos.

Algo de esta genealogía explica tal vez el hecho de que actualmente exista un programa de Centros Educativos Comunitarios como dispositivo de alcance en los barrios populares con énfasis en la participación y la inclusión, y con una currícula organizada desde una perspectiva integrada, transdisciplinar, y con una metodología de trabajo por proyectos.

Otra experiencia muy significativa en convenio con la Dirección de Educación Técnico-Profesional de la ANEP y del INAU es la del Centro de Formación Agraria de la Cooperativa “Tierra que Anda”, que se propone una “educación para la vida y el trabajo en el campo”. Establecida en un terreno de uso colectivo por un conjunto de familias que viven en comunidad y trabajan de forma asociativa, la cooperativa ofrece cursos para el desarrollo de la agricultura familiar y campesina (lechería, alambrado, apicultura, inseminación, etc.) a partir de la alternancia, en tanto organización del tiempo y espacio escolar particular, y a su vez principio filosófico, pedagógico y político de un aprendizaje enraizado en

la familia y la comunidad, verdaderos entornos formativos y espacios didáctico-productivos (Serra, 2018; Serra y Trlin, 2020, Southwell, 2020).

En ese sentido, en un modo similar al de las Escuelas de la Familia Agrícola argentinas, la experiencia de Tierra que Anda da cuenta de la capacidad de agenciamiento local popular para la gestión social colectiva en torno a demandas comunitarias, y de diálogo y negociación con el aparato estatal, de modo que el rol que éste juegue no sea colonizador, sino de apertura para una construcción colectiva, situada y emancipadora, con amplios márgenes de autonomía en comparación con las propuestas de educación media tradicionales.

El recorrido por estas experiencias que puján por correrse de los márgenes estatales hacia ámbitos más populares y comunitarios da cuenta, por una parte, de lo desafiante que resulta dicha tarea en un país con un Estado hiperpresente e hiperregulador de la vida en sociedad, pero por el otro, nos muestra cómo ninguna estructura puede ser totalizante, y los intersticios siempre aparecen. Huecos, grietas que se abren a líneas de fuga, movimientos insurgentes que resisten a las lógicas modernas capitalísticas y despliegan constantes esfuerzos creativos para lograr fines educativos emancipadores desde marcos ideológicos propios.

Consideraciones finales

Las condiciones de posibilidad para producir experiencia pedagógica autónoma y comunitaria van más allá del acceso a la co-gestión de lo público. La generación de escenarios más plurales que desborden lo estatal centralizado sin dudas significa un movimiento fundante en el camino hacia una educación popular. Toda ampliación de la participación en la producción de lo educativo aporta a priori a contrarrestar los efectos homogeneizantes de una cultura occidental impuesta de forma sistemática durante casi dos siglos de existencia bajo la forma de Estado-nación. Sin embargo, en el proceso de reconocimiento, articulación y fortalecimiento de estos movimientos contrahegemónicos no debemos perder de vista que el sur, y los sures a escala global, deben ser nuestro faro.

La mirada al Sur nos permitirá caminar hacia formas comunitarias y autónomas que no se configuren simplemente como subsidiarias a un Estado moderno neoliberal cuya principal función pasa por la gestión de una población que prioriza la vida de algunos frente a la de muchos. A la hora de articular los

movimientos sociales en la disputa por el poder, no podemos perder de vista que nosotros mismos, en tanto portadores de una subjetividad colonial-capitalística, encarnamos un proyecto de Estado que porta desde su consolidación en estas tierras el genocidio y el etnocidio de nuestra población originaria.

Por lo tanto, pensar en educación hoy desde el compromiso con nuestro posicionamiento geocorporal y político implica algunas renunciaciones.

Renunciar a la episteme occidental que ha delimitado hasta ahora las formas hegemónicas de pensar lo político y, de esa forma, cuestionar las tendencias hacia el conocimiento unívoco, alejándonos de las narrativas de la exactitud que el "espíritu científico" ha prometido.

Renunciar a una educación excesivamente urbana, pensada desde la ciudad y promotora de un modelo urbano de desarrollo, y volver a zurcir el vínculo con el medio rural, espacio olvidado como escenario de producción de saberes y prácticas culturales valiosas para la promoción social de los sujetos y para la transformación de estructuras económicas productoras de desigualdad.

Renunciar a una educación pretendidamente neutral en términos políticos. Soltar la idea de la laicidad como una garantía de incorruptibilidad de lo educativo, y reconocer que toda educación es política, de modo que lo que nos corresponde es construir colectivamente qué forma queremos darle.

Por último, construir una educación comunitaria y autónoma hoy en nuestro país implica abrazar nuevos horizontes de pensamiento y acción, así como nuevas sensibilidades. Un pensamiento pedagógico crítico, situado y emancipador debe ser un pensamiento sensible, una racionalidad con proximidad a la vida cotidiana. Un pensamiento que reconozca que, si la educación cumple una función primordial de traspaso del legado cultural, nos corresponde desde estas latitudes reconstruir el conjunto de saberes y prácticas ancestrales que ordenaron simbólica y materialmente la vida en estas tierras, y ponerlas en juego con nuestras subjetividades occidentalizadas, no para negar una en base de la afirmación de la otra, sino como ejercicio sincrético para comprendernos integralmente, ya que tenemos derecho a saber quiénes somos.

En ese sentido, la educación tiene la posibilidad, y el deber ético si se pretende comunitaria y autónoma, de tejer esa memoria colectiva e imbricar el pensamiento como una tarea ética que articula el pasado con el presente (Huanca, 2017). Una educación decolonial hoy en Uruguay tiene el potencial para poner el pensamiento en movimiento, en conversación, en acción, desacoplarlo de una racionalidad instrumental

que nos aliena y enriquecerlo con múltiples cosmovisiones, de modo tal que se vuelva experiencia, la experiencia de pensar y sentir, que se traduce en un hacer colectivo liberador.

Referencias

- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 67, enero-abril, pp. 85-110.
- Barrán, J. (2017). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura "bárbara". El disciplinamiento*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barros, S. (2021). *Sobre lo común y la universidad*. El discurso ético del Plan Taquini. Buenfil, Rosa (coord.) Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos. Buenos Aires: CLACSO, pp. 93-105.
- Birgin, A. (2019). Las políticas de formación docente hoy, entre recetas y resultados. *Voces en el Fénix*, núm. 75, pp. 32 - 39.
- Camors, J. (2012). *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Grupo Magro.
- Caro, M. y Reyes, L. (s. f.). *Educación pública y proceso constituyente en Chile. Hacia lo estatal-comunitario como nuevo orden constitucional para la educación del siglo XXI*. Apuntes para la discusión, pp. 151-173.
- Freire, P. (1992). *Escola pública e educação popular*.
- García, Á. y Gutiérrez, R. (2009). *Forma valor y forma comunidad. Aproximación teórica-abstrata a los fundamentos civilizatorios que preceden al Ayllu Universal*. La Paz: Comuna.
- Gluz, N. (2020). *Las llamadas políticas de inclusión en el campo escolar: sentidos en disputa frente a la cuestión social en la Argentina reciente*. En: Rodríguez, Carmen, Saforcada, Fernanda y Campos-Martínez, Javier (coord.) Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local. Madrid: Ediciones Morata.
- Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lander, E. (1998). *Límites actuales del potencial democratizador de la esfera pública no-estatal*. En: Cunillgran, Nuria y Bresser, Luis (coord.) Lo público no estatal en la reforma del Estado. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital*, núm. 13, marzo 2013, pp. 81-98.
- Quijano, A. (2014). *Lo público y lo privado: un enfoque latinoamericano*. En Quijano, Aníbal Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.

- Ramiro, H. (2017). Conocimiento y pluriversidad de mundos en universidades indígenas: Amwtay Wasi (Ecuador) y UAIIN-CRIC (Colombia), en *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, núm. 3, pp. 137-149.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón: Buenos Aires.
- Serra, M. y Trlin, M. (2020). *Configuraciones espaciales de las EFAs del Taragüí: experiencias de educación secundaria rural en la provincia de Corrientes*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
- Serra, M. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*, núm. 4, mayo 2018, pp. 36-43.
- Serra M. y Fernández, F. (2020). Arquitectura escolar en el siglo XX: aproximaciones desde cuatro publicaciones latinoamericanas recientes. *A&P Continuidad*, núm. 13, diciembre, pp. 72-81.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, núm. 39, marzo 2020.
- Terigi, F. (2008). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común*. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Terigi, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.) *Educación: saberes alterados*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Verger, Antoni Mauro Moschetti y Clara Fontdevila, 2017, "La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias", Universidad Autónoma de Barcelona.
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina: educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 47, julio-diciembre, pp. 89-109.
- Zibechi, R. y Hardt, M. (2013). *Preservar y compartir. Bienes comunes y movimientos sociales*. Buenos Aires: Mardulce.

*Educador Social (CFE-ANEP). Diplomado en Problemas Pedagógicos Contemporáneos (CLACSO) y en Formación de Acompañantes Comunitarios/os contra la Violencia de Género (Universidad Provincial de Córdoba). Cursa la Especialización en Epistemologías del Sur (FLACSO Brasil).

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura**, yo, De Los Santos-Queirolo Fede, declaro al Comité Editorial que:

No tengo situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del artículo: *Educación y decolonialidad en el Uruguay: posibilidades de una praxis en clave comunitaria y autónoma*, en relación con su publicación.

De igual manera, declaro que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiento que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaro en Montevideo, Uruguay, marzo de 2024.



Fede De Los Santos-Queirolo

¹En ese sentido resultan particularmente ilustrativos los dichos del ex presidente argentino de izquierda, Alberto Fernández, a propósito de la conformación de la sociedad argentina, en un acto oficial que compartió con el presidente de España: "Los mexicanos salieron de los indios, los brasileños salieron de la selva, pero nosotros, los argentinos, venimos de los barcos".

²Un claro ejemplo son los Consejos de Participación previstos por la Ley General de Educación N° 18437 para todo centro de educación inicial, primaria y media, integrados por estudiantes, educadores o docentes, funcionarios no docentes, familiares, y representantes de la comunidad, con amplias potestades de contralor de la gestión estatal, pero que desde su legislación en 2008 nunca han sido convocados.

Tecnoceno: una mirada al universo de la red y la algoritmización de la existencia

Technocene: A look at the universe of the network and the algorithmization of existence

Briceño Montilla, Luis Alfonso*

Correo: ciudadbohemia1@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6713-1070>

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"
Zulia - Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13887953>



Título: TECNOCENO. Algoritmos, biohacker y nuevas formas de vida.

Autora: Flavia Costa

Fecha de publicación: noviembre 2021

Editorial: Taurus

ISBN: 9789877370669

Formato: libro electrónico (203 páginas)

Resumen

Tecnoceno corresponde a la definición conceptual que da forma a un nuevo sistema de relaciones mediadas por las tecnologías inteligentes. Flavia Costa, valiéndose de teorías como antropoceno, biopolítica y sociedad del control, edifica el tránsito hacia un mayor grado de tecnificación que registra a partir de la Era atómica y la revolución industrial. Por tanto, tecnoceno se erige bajo una especie de revolución en el campo de la biología, los sistemas de vigilancia digital, los modelos automatizados, la minería de datos, la biometría, el hacktivismo, el transhumanismo y las nuevas formas de socialización ciberdigital.

Palabras clave: Tecnoceno, tecnologías inteligentes, algoritmo, biohacker, transhumanismo.



ISSN: 2343-6271
ISSN-E: 2739-0004

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>
Recibido: 2024/03/10 | **Aceptado:** 2024/04/11

Abstract

Technocene is the conceptual definition that shapes a new system of relationships mediated by smart technologies. Flavia Costa, using theories such as the anthropocene, biopolitics and control society, constructs the transition towards a greater degree of technification that she records from the Atomic Age and the industrial revolution. Therefore, technocene is established under a kind of revolution in the field of biology, digital surveillance systems, automated models, data mining, biometrics, hacktivism, transhumanism and new forms of cyber-digital socialization.

Keywords: Technocene, smart technologies, algorithm, biohacker, transhumanism.

Introducción

La definición de tecnoceno es contextualizada en el marco de la pandemia *Covid 19* como señal de un profundo cambio en distintas esferas de la sociedad, la política, la economía, la tecnología y otros escenarios. Particularmente, Flavia Costa parte de la teoría del antropoceno propuesta por el premio Nobel Paul Crutzen, como un elemento previo que es asociado a las catástrofes y las transformaciones geológicas producidas por la intervención de la mano del hombre; para elevar su presupuesto hacia un nuevo tipo de sistema intervenido por tecnologías de alta complejidad y riesgo. Mientras el antropoceno es ubicado entre la Era atómica y la revolución industrial; el tecnoceno plantea la idea de la técnica como un aspecto transcendental capaz de afectar no solo la materialidad del mundo; sino su inmaterialidad.

En el antropoceno la geografía, el crecimiento poblacional, el uso de energías primarias, la deforestación, las emisiones de dióxido de carbono, el crecimiento del efecto invernadero, la pérdida de bosques tropicales y otros modos de aniquilación sistemática sobre el medio ambiente, configuran la idea del impacto que ejerce la humanidad de manera progresiva y devastadora. En este sentido, el tecnoceno plantea una especie de revolución en el campo de la biología, los sistemas de vigilancia digital, los sistemas automatizados, la minería de datos, la biometría, el hacktivism, el transhumanismo y las nuevas formas de socialización ciberdigital. Esto es, la ampliación del espectro técnico elevado y contextualizado en el uso de tecnologías inteligentes.

Walter Benjamín ya había pronosticado con anterioridad la importancia de la reproductibilidad técnica¹ y su impacto en el arte. Por consiguiente, tal presupuesto aplica a toda la cadena de montaje y los procesos

derivados de dicha evolución de la técnica. Mientras que, para el caso del espectro biológico como una de las premisas fuertes dentro del nuevo desarrollo tecnológico inteligente, se ubica la biología y su posible modificación. El reconocido CEO de Nvidia Jensen Huang² afirmó que la necesidad de programar ya no será un punto trascendental debido al acelerado avance de la IA, por lo cual, posiciona a la ingeniería biológica como el nuevo santo grial de la investigación. Con lo cual, la ingeniería digital promete una profunda transformación en campos como el de las enzimas, proteínas, productos químicos y materiales.

Algoritmización de la existencia

Uno de los rasgos destacables de las diversas metamorfosis que atraviesan las sociedades, los modelos y los grandes avances tecnológicos, precisan la definición de un nuevo estadio que se configura como sociedad del control. Definición tomada del reconocido filósofo Deleuze, para dar forma a nuevos tipos de organización, control y vigilancia, por medio de las tecnologías inteligentes. Para ello, elementos como «el Big Data, el nuevo orden de la información, modelos predictivos, minería y extractivismo de datos y la vigilancia digital», conforman la idea del profundo impacto en la existencia material e inmaterial de la humanidad en general.

De allí que, nos refiramos a una especie de algoritmización de la existencia, producida por el alto nivel de disrupción e intromisión de las tecnologías informáticas e inteligentes en la vida cotidiana. La cual se encuentra atravesada por una constante recopilación informativa, de la mano de grandes aplicaciones capaces de radiografiar y precisar un gran conocimiento de los sujetos red. Desde reconocimiento facial, hacker, triangulación de datos, registros, hasta modos de dataísmo, son tan solo algunos de los rostros invisibles de los cuales goza el poder de este nuevo fenómeno de la red y sus actores.

Costa (2024:32) afirma por ejemplo que: “el anudamiento entre ambos registros, el biométrico y el comportamental, el dactilar y el digital, ha sido una de las grandes novedades tecnológicas de la última década”, lo cual ha originado una serie de súper aplicaciones, mecanismos y estrategias de identificación con un alto porcentaje de precisión. Desde gustos, preferencias, navegaciones, hasta el conocimiento de geolocalización y otros aspectos, conjugan un aparato de sometimiento sin precedentes. Esto es, la construcción de un complejo estructural transfronterizo, con una capacidad de abarcamiento ilimitado.

Tanto las grandes plataformas como las agencias estatales, consolidan, drenan y extraen información en beneficio de diversos intereses, según sus usos.

Vigilancia genética y formas de vida infotecnológicas

La vigilancia genética introduce a la informática, bioinformática, espacio cibernético y real como aspectos importantísimos para su creación y desarrollo. Dewey-Hagborg citado por Costa (2024) señala como la recopilación de elementos físicos como el cabello, uñas, cigarros, entre otros aspectos, más la combinación con bioinformática y herramientas de aprendizaje, podía ser capaz de producir predicciones del como lucían y comportaban personas, incluyendo posibles tipos de afección y otros aspectos. Lo cual nos da una idea de la potencia activa del campo de la vigilancia genética, de cara la hibridación entre la realidad material y los medios informáticos. En este sentido, Dewey-Hagborg citado por Costa (2024) grafica que:

Así como la suplantación de IP hace posible la navegación anónima en internet, la falsificación de ADN amplía este potencial al codificar material genético, permitiendo trayectorias físicas anónimas igual que las navegaciones ocultas en el mundo digital. En este espíritu, nuestro trabajo ofrece técnicas DIY para contrarrestar la vigilancia genética (p.80).

Tal nivel de evolución en el campo de dicha vigilancia, produce como contrarespuesta en las nuevas formas de vida infotecnológicas, propuesta de activismo digital para contrarrestar la creciente dominación y extrativismo de datos en red. Puesto que nuestra creciente interconexión con el mundo digital y las cosas, forma parte de un paradigma en desarrollo. Es decir, la brecha de la digitalización y la materialidad del mundo, se achica en la medida que la arquitectura tecnológica de lo que se define como internet de las cosas, penetra y amplía a lo largo y ancho del globo.

Finalmente, se propone «Tecnoceno algoritmos, biohacker, y nuevas dormas de vida» como un texto necesario debido a la delgada línea que nos atraviesa como parte un fenómeno global que hace necesario su conocimiento. Ya que, la reconfiguración del mundo y el nuevo orden mundial, ha comenzado a tomar forma, gracias al uso de tecnologías inteligentes y su creciente importancia en diversos campos de la vida humana. De allí que, nuestra invitación constituya un abreboca en la afable narración, triangulación y postura epistémica manejada por Flavia Costa, de cara la trascendencia de un tiempo que está siendo

modificado por los complejos sistemas informáticos y los altos riesgos que comporta un mundo cada vez más interconectado.

Referencias consultadas

Benjamín, Walter. (s.f). la obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica. (Archivo PDF). https://www.google.co.ve/books/edition/La_obra_de_arte_en_la_época_de_su_repro/i05EEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover

Costa, F. (2021). *Tecnoceno algoritmos, biohacker, y nuevas formas de vida*. Taurus.

Nacion, L. (23 de febrero 2024). *Jensen Huang, el CEO de Nvidia, reveló cuál será la carrera exitosa del futuro: "Nadie necesitará programar"*.

¹Benjamín, Walter. (s.f). la obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica. (Archivo PDF). https://www.google.co.ve/books/edition/La_obra_de_arte_en_la_época_de_su_repro/i05EEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover

²La Nación. (23 de febrero 2024). Jensen Huang, el CEO de Nvidia, reveló cuál será la carrera exitosa del futuro: "Nadie necesitará programar". <https://www.lanacion.com.ar/estados-unidos/jensen-huang-el-ceo-de-nvidia-revelo-cual-sera-la-carrera-exitosa-del-futuro-nadie-necesitara-nid23022024/#:~:text=Si%20ahora%20tuviera%20la%20oportunidad,mero%20campo%20de%20la%20ciencia.>

Nota: el autor declara no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación. De igual manera, declaran que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.

Piedra, signo y color en Osterman Velásquez

Stone, sign and colour in Osterman Velásquez

Reseñador: Alvarado, Antony*

Correo: antonin13@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3490-6153>

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Falcón-Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13899589>



Resumen

El trabajo pictórico de Osterman Velásquez (Venezuela, 1953) se permite desarrollar diversas vertientes, ensayar distintos lenguajes, dilucidar social y espiritualmente el entorno y el individuo donde se engendra, apuntando a una cosmovisión afianzada en los valores culturales latinoamericanos, pero con insumos locales provenientes de sus vivencias y su estancia geográfica. Afincado en un pueblo un tanto aislado del estado Falcón, en Venezuela, ha logrado forjar una obra sólida a lo largo de más de medio siglo de vida. Sus piezas forman parte de

colecciones privadas y públicas, dentro y fuera del país. Su lenguaje en los últimos años ha alcanzado una madurez espiritual y síquica. En este breve apartado se profundiza en la dilatada trayectoria y se intentan ciertas interpretaciones.

Palabras Claves: Arte, Osterman, Velásquez, Taratara, Cultura falconiana, Pintura venezolana, Petroglifos, Op Art, Arte bruto, Coro, Color.

Abstract

The pictorial work of Osterman Velásquez (Venezuela, 1953) allows him to develop various aspects, to try out different languages, to elucidate socially and spiritually the environment and the individual where he is born, aiming at a worldview based on Latin American cultural values, but with local inputs from his experiences and his geographical stay. Settled in a somewhat isolated town in the state of Falcón, Venezuela, he has managed to forge a solid work over more than half a century of life. His pieces are part of private and public collections, inside and outside the country. His language in recent years has

reached a spiritual and psychic maturity. In this brief section, we delve into his long career and attempt certain interpretations.

Keywords: Art, Osterman, Velásquez, Taratara, Falconian culture, Venezuelan painting, Petroglyphs, Op Art, Raw art, Choir, Color.

Introducción

"El arte es una recreación selectiva de la realidad de acuerdo con los valores y juicios metafísicos del artista"

Ayn Rand

Osterman Velázquez (1953) busca trascender lo ordinario en el arte y la vida, hilvanando un discurso plástico que va de la pintura figurativa al abstraccionismo. Este artista ha enfocado sus últimos trabajos en lo telúrico, las raíces indígenas y la filosofía latinoamericana, además de reactualizar los mitos, dioses y creencias en un marco pictórico que, si bien toma de referente los petroglifos dispersos en la geografía venezolana, traspasa este marco conceptual y lo redimensiona. Así, diverso, plural, multifacético, ecuménico, el falconiano asume diversos estilos, tendencias que se juxtaponen en signos que encausan la sencillez de esta etapa culmen y, además, se muestran francas para su interpretación.

Durante su estancia en Caracas cursa estudios libres en la Escuela de Artes Plásticas Cristóbal Rojas y toma talleres en otras instituciones bajo la tutela de maestros reconocidos. De carácter irascible, volátil, inquieto, curioso e insurgente, tendrá que enfrentar a su padre y su insistencia de que siga una carrera universitaria, por lo cual deambula con colectivos artísticos por la capital venezolana y decide formalizar su relación con las artes plásticas. Sus virtudes en esta área lo llevan a destacarse con el tiempo en el arte abstracto, donde los símbolos juegan un papel importante al representar elementos no figurativos y transmitir emociones y conceptos. Antes encara la realidad con rigor y pasa por la representación del erotismo caribeño, el arte fantástico (con temas típicos como el terror, el misterio, los paisajes idílicos, criaturas de otro mundo, etc.) y el Caribe, el color de la costa venezolana, sus selvas, su fauna, sus arenas, su cielo y su aire.

Desarrollo

A Osterman se podría preguntar si es fiel a una corriente artística; se ha acoplado a diversas tendencias y técnicas a lo largo de su vida, aunque su lenguaje llega a alcanzarlo en estos últimos años de madurez

espiritual y síquica. No se hallaría una respuesta concreta, una palabra que lo defina. Si algo ha tenido su arte es que ha sido un hallazgo propio, siempre en busca de una autenticidad alcanzada por pocos, fluctuando rigurosamente de un estilo a otro y esto no ha menguado su pericia en el oficio, sino que ha podido obtener diversas vías de expresión que le facilitan drenar ese rico mundo interior, otorgándole una particular visión del cosmos.

Cualquiera aduciría que encontrar "su lenguaje" fija lo que podría ser una carrera sin altibajos y sin contratiempos; no obstante, usualmente lo que el mercado llama "lenguaje" limita, esclaviza ante la crítica, te convierte en *Avida Dollars*; como esos pintores que terminan repitiéndose una y otra vez hasta el hartazgo, llevados por un reclamo del público y de una exigencia pecuniaria. Se puede decir, sin temor a equivocaciones, que Osterman ha sabido creer en sí mismo, sobre todo apuntando a sus raíces y la fidelidad demostrada a la Pachamama. Posee una voluntad comprobada para desentenderse de todo lo que apeste a conformismo, obligación, servidumbre. El falconiano es un atento investigador de los dispositivos, técnicas, colores, influencias, además de actualizarse constantemente. Y un curioso de la literatura porque, es bueno saberlo, Osterman también practica la escritura y en muchas ocasiones ha sido el redactor de los textos de sus exposiciones.

Osterman Velázquez Velázquez, nace en Punto Fijo, estado Falcón, Venezuela, el 5 de abril de 1953. Estudia bachillerato en el Colegio Preuniversitario Paraguaná de los Hermanos Maristas, de su ciudad natal. De 1973 a 1975 estudia Ingeniería Electrónica en la Universidad Simón Bolívar, carrera que no termina. De vuelta recibe clases de Pedro Hawrilaw (1977), también asiste a los talleres libres de dibujo, pintura, creatividad en la Escuela de Artes Plásticas Cristóbal Rojas de Caracas (1979-1981); asimismo cursa estudios libres como el taller de iniciación a la apreciación plástica (1984), taller de escultura (1986-1987), taller de museología y análisis plástico de la cultura venezolana del siglo XX (1988), taller de impresionismo y surrealismo (1989), taller de medios y pigmentos utilizados por Reverón, talleres de escultura, taller de animación cultural (2000).

Una sostenida educación autodidacta lo ha mantenido al margen de academias e institutos: lecturas e investigación, ensayo y error, la exploración constante de medios expresivos que ha decantado en el uso de materiales de provecho, elementos matéricos, pigmentos naturales; recursos que dentro de su sencillez aportan innumerables valores a la obra de este paraguanero. Al conocer las técnicas, el propio artista se

ha encargado de ajustarlas a sus necesidades, de llevar el proceso de confección de soportes, crear los colores cuando sea el caso. Un factor que juega a su favor es que en la población de Taratara (estado Falcón, Venezuela), donde reside desde hace unos treinta años, consigue en las piedras y minerales de la zona los componentes para sus trabajos matéricos.

El trayecto artístico de Velázquez se origina en la ciudad de Caracas, donde da sus primeros pininos al ingresar al Colectivo Tuki. Durante esta experiencia va permeándose del arte fantástico, mayormente influenciado por H.R. Giger, de quien toma el estilo distópico y alienígena de sus figuras. Recrea elementos universales de la cultura y también algunos iconos venezolanos que envuelve de formas tubulares a escala de grises. Sus personajes se encuentran en el desierto o en lugares mayormente solitarios con una arquitectura clásica monumental que recuerda a Giorgio de Chirico, donde el fondo es uniforme, sin definir; estos se perciben habitados por insectos y otros animales exóticos, salidos del sueño y el inconsciente. Esta etapa comienza en los años ochenta del pasado siglo y se extiende hasta la primera década del 2000, sin que esto afecte su indagación en otras tendencias. Las piezas tienen un aire surrealizante que recuerda también a Max Ernst, sobre todo en el uso de raíces o tentáculos que van rodeando todo lo que encuentran a su paso, máscaras, animales puntiagudos, rostros que gritan en el paroxismo, nutren esta etapa del pintor.

Como artista preocupado por su formación, Osterman en sus primeros años estudia la figura humana, esto lo lleva a explorar su vertiente erótica. La figura femenina dominará desde 1974 en adelante, y este tema encontrará mejores resultados en el futuro. Con el erotismo Velázquez comunica toda la fuerza de su juventud, su virilidad y su potencia decanta en esas apariciones de la humedad y el deseo, formas idealizadas en medio de paisajes naturales o entregadas al ocio en habitaciones de hotel o posadas, solas o acompañadas, sus féminas son dueñas absolutas de su cuerpo y sus destinos, a veces el hombre parece un ser de paso, un relleno en la vida de éstas. Estas piezas están llenas de un simbolismo fantástico, onírico si se quiere, donde el artista pretende sumergir al espectador en un mundo utópico, donde no existe la transgresión sino un escenario edénico o primitivo.

Aristóteles sentenciaba hace más de dos mil años que el hombre es un animal político, por tanto, al vivir en sociedad debería conducirse con una actitud altruista, colaborativa, solidaria, y asumir la vida con el compromiso de ser parte de lo bueno de ella, con responsabilidad hacia el bienestar de todos. Velázquez

retoma esta máxima influido por la lectura de textos revolucionarios, de practicar la sabiduría de los Vedas, el Tao, el budismo Zen, en general las religiones orientales; a la par de vivir en carne propia el dolor de los más desprotegidos del colectivo. Este despertar ante el sufrimiento del mundo lo lleva a indagar dentro de su pintura una temática dedicada a *Los Marginales*, donde el realismo social es puesto ante el ojo público con toda su carga emocional. Es evidente que el trabajo se prende de Guayasamín, en forma y temática, y aunque el ecuatoriano da mayor espacio a la alegoría, Osterman aprovecha su manejo de la figura de manera más precisa, añadiendo detalles, fondos, expresiones más claras, incluso se podría decir que hay un ansia de perfección adrede, rebuscada, en las piezas de este estilo, conformando una totalidad con la situación que les circunda. Se observa entonces *El grito* de Edvard Munch versionado en diferentes personajes, sentimos el dolor, la soledad, el desamparo, la impiedad, la pobreza, el paisaje infesto de los barrios, la muerte acechando, la enfermedad expandiéndose, en resumidas cuentas, el abandono de parte de los administradores del poder hacia los más desposeídos. “En Caracas, el pintor llega a conocer perfectamente los dos polos de la sociedad: la opulencia de las zonas ‘socialmente altas’ y la pobreza y penuria de las zonas marginales (...); esto lo refleja en su plástica del momento con personajes ciudadanos sufrientes y oprimidos, por un lado; y por otra parte el añadido altamente decorativo y colorístico final de sus cuadros que reflejan el refinamiento de la clase «socialmente alta»”. (V. L.) En toda esta gama tienen cabida también las manifestaciones populares, la representación religiosa, la festividad. Y es que hay algo más de color en la temática de Osterman, los sujetos no están ensombrecidos, no flotan en la negrura, más bien una cierta esperanza sobrevuela en ellos, en el aire que los circunda, lleno de vitalidad y fuerza dentro de la precariedad y el desconsuelo.

Entre 1987 y finales de los años noventa explora el erotismo en los *Cuerpos de cacao*. En esta faceta de su trabajo, Osterman define la manera, o más bien línea, que ya había ensayado marginalmente. Es una “oda a la mujer caribeña y al trópico”, donde las formas sugerentes, cargadas de un fuerte contenido erótico, distinguen la herencia de las formas afrodescendientes en las mujeres de la costa, cuerpos que, adormecidos, sedentes, puestos al sol, en hamacas, sobre la arena o contemplando la lejanía, deslumbran al espectador en su colorido y formas. En la historia del arte la figura femenina tiene una gran importancia, no obstante, la búsqueda de una realidad objetiva la despoja de ciertos atributos. En el paraguano las formas que, aparentemente pudieran pasar por desmedidas o inmoderadas al observador ingenuo, son verídicas en la región costeña, las féminas del Caribe con sus caderas sensuales, el contoneo

de su andar, los abultados senos, sus carnosos labios, están representadas de manera fidedigna en sus lienzos. El mismo artista sostiene que:

...es una exposición cuya motivación, evidentemente, es la poesía del cuerpo femenino: con sus torres, montes, pendientes, añoranzas, carmines, etc. Es la representación visual del recorrido del pincel sobre la piel que el lienzo muestra en la siembra del color, donde los escalofríos de ráfagas azules, verdes y rojizas, se adueñan de la imaginación del artista para seguir amando a quien se ama. Es el retrato hecho de sueños y de ebrios encuentros de momentos galantes, del sagrado silencio de sus labios de cacao festejando mi alegría e invitándome a coronar. (Velázquez, 2020a)

La costa caribeña con todas sus pasiones y dolores, con su exuberancia y desnudez, con sus anhelos y frustraciones, se encuentran en esta serie. Es fácil percibir en los colores, forma, temática, figuras, la influencia de Paul Gauguin, quien también indagó con las féminas de Tahití esa carga erótica, la presencia quizás del "buen salvaje", el mundo paradisíaco de las islas polinesias; su presencia es notable en los lienzos de Velázquez. Lo rústico de algunas escenas, lo rudimentario en el trazo, son elementos que dentro de estas piezas alcanzan otro ámbito de sentido, otro significante más próximo, propio del Caribe. Para el año 2022 realizó una muestra de su colección privada en su Galería Babaquire, en Taratara.

Luego del estudio de la figura femenina vendría una serie multicolor, festiva, más emparentada con el arte pop, usando pinturas acrílicas, transmitiendo con ellas emociones y sensaciones vibrantes, alegría; recreando la flora y fauna en todos ellos. A decir verdad, estas piezas están un poco más cerca del estilo de Jean Dubuffet, con sus siluetas menos estilizadas que recuerdan al *art brut*, una tendencia que permite al artista deslastrarse de lo académico y las normas estéticas, algo quizás practicado por pacientes psiquiátricos, reos o infantes; donde la figura es más ruda, los elementos son menos definidos y apuntan a sugerir más que a hacer ver. De hecho, en algunas piezas se aprecian guiños a la pintura rupestre, donde la flora, animales y hombres conviven en el universo colorido de Velázquez. Esta representación icónica se sitúa en la vertiente más comercial del artista, donde la propuesta deriva hacia un colorido distintivo, más decorativo y superficial. Esto no desmerita al paraguano, todo lo contrario, demuestra que su lenguaje puede adaptarse a las circunstancias más apremiantes y a la crítica más exigente.

La siguiente ristra que comienza en 2020 prosigue con el intenso colorido tropical, esta vez enfocado en las aves, él mismo sostiene que *Tropicalias*, "está basada en la vivencia del ámbito caribeño. De la luz y sus tonos, reflejados en la alegría de vivir, dado por el infinito despliegue de aves (...) que, como estrellas

fugaces, surcan nuestra limpia atmósfera en un carnaval de alegrías, colores y sonidos". (Velázquez, 2020b)

Este inmenso cortejo entre los plumíferos y el color se destaca más por su atención al detalle. Las aves no solo se deslizan en el lienzo, también florecen en el vuelo, engendran en sí mismas cromáticos arabescos, tallos, hojas, flores, una suma natural donde se sincroniza todo elemento ambientalista e histórico. Asistimos a una festividad de la Madre Tierra que se origina desde el pincel de Osterman. Un proyecto que combina lo comercial con la investigación técnica y cultural. Todo aquí se mezcla y nace de todo. El agua y el aire son un mismo fluido, las aves nacen de los árboles y viceversa, el pájaro navega, pero al mismo tiempo es el agua, no todo es color, también es flujo constante de símbolos en cada forma animal. Se despierta el imaginario del espectador con el arte, porque todo está rodeado de múltiples significantes. La variedad es considerable y se multiplica, desarrolla cada fragmento en un nuevo proceso semiótico.

Dentro de las vanguardias de principios del siglo XX los pintores iniciaron una búsqueda del arte primitivo, del *art brut*, del *objet trouvé* (objeto encontrado o *ready made*), esto con la intención de oponerse a la pintura clásica y ortodoxa, a la tradición, ya que "ésta había dado de sí ya todo lo que podía esperarse de ella y, por tanto, de que había que encontrar nuevas fórmulas" (Aracil y Rodríguez, 95:2000). Artistas como Picasso, Duchamp, Braque, Ernst, Dubuffet, entre otros; harán gala de virtuosismo y originalidad adaptándose a estas fórmulas. Otra de las características de las vanguardias es el aprecio por la pintura primitiva, lo exótico, que tiene su antecedente más antiguo en los pintores impresionistas y postimpresionistas como Van Gogh y Gauguin, quienes "habían visto en el arte primitivo una especie de estímulo para llegar a una forma de expresión directa y espontánea, algo así como un instrumento liberador del bagaje tradicional de la cultura de Occidente" (Aracil y Rodríguez, 95:2000).

El artista falconiano Osterman Velázquez, consciente de su herencia pictórica e histórica, vuelve hacia estos conceptos y los actualiza, los autentica con el alma y la esencia latinoamericana. Esta experiencia que se profundiza en las series *TexturoEtnias*, *Ensamblajes* y *PetroEtnias*, las refundirá el paraguanero desde 1994, cuando se muda a la población de Taratara (Falcón), aquí comenzará a explorar los alrededores, dará largas caminatas por la playa, se internará en el monte, convivirá con los restos fósiles

de Taima-Taima, conocerá al arqueólogo José María Cruxent y al explorador Miklos Szabadics, con quienes intercambiará pareceres con respecto al arte y la cultura, especialmente con la antropología y arqueología. Posiblemente con ellos tendrá más detalles sobre el uso de texturas, materiales, pigmentos, etc., para ser usados en la obra de arte. Aquí van madurando sus inquietudes y primeros pasos en el arte étnico, producto de años de investigación con materiales naturales y colores telúricos (según su esposa y también artista, Miriam Mejías). Esta saga se expuso por primera vez en 2004, en la Galería de Arte de Hidrofalcón. Luego vino *TexturoEtnias II*, que se expuso en la Galería de la Universidad Simón Bolívar en 2005. La tercera edición se expone en 2009 en el Restaurante EKA, en La Campiña, Caracas. La subsiguiente es de 2020 con el subtítulo de *Ensamblajes*, expuesta en la Galería de Arte Babaquire, en Taratara. La última es de 2024 *AbyaYala*, en el Museo de Arte de Coro.

Durante su carrera en las artes plásticas, el artista venezolano afianza una evolución sostenida, rigurosa, estricta, constante, donde todo su bagaje y el dominio de diversas técnicas lo lleva a decantar su lenguaje en esta propuesta con raíces ancestrales. En este proyecto se van a integrar los elementos de la pintura matérica y el *art brut*, sobre soportes de madera u otros materiales hallados en la costa, en cuanto a la técnica pictórica cuenta el paraguano que en conversaciones que sostuvo con Alexis Rojas (artista plástico y docente guaireño fallecido en 2019), éste le habría contado sobre el desarrollo de su obra con pintura lítica y le explicó la técnica, los pigmentos naturales, el cristal de sábila, las semillas de linaza hervidas, vinagre como antioxidante; con la advertencia de que cada quien intentara mejorarla, sin comercializarla. Asimismo, el falconiano integrará virutas de mármol, arena, vidrio molido, pegamento, para dar relieve a la forma. La facilidad de encontrar ciertos materiales en Taratara le proporciona un caudal más apropiado a su creatividad, donde los elementos de la cultura indígenas, petroglifos, la superficie rústica del soporte, configuran un universo significativo con guiños precolombinos, lo que va a configurar, gracias al manejo manual, una reactualización de los mitos:

Los hallazgos de las vanguardias comulgan con los símbolos ancestrales. Las geometrías que sugieren el abstraccionismo matemático se corresponden con las decoraciones de la cerámica arqueológica y la locería tradicional. Las texturas que evocan el informalismo nos recuerdan que los petroglifos tal vez fueron hechos para ser leídos al 'tacto'. Las figuras humanas que pueblan la modernidad de los cuadros se hermanan en un gesto con las que permanecen ocultas en los yacimientos arqueológicos o son exhibidas bajo las luces de los museos de Historia y Antropología. (Morón, 2012).

Estas piezas llaman al descubrimiento y al asombro, a reconectar con los ancestros, releer el cosmos, de forjar una nueva alianza con los antepasados y los viejos dioses, puesto que descuellan componentes de la historia indígena de América, hay referencias a los códex mayas, a ese lenguaje antiguo que aún no termina de expresar todo su significado, más bien es un intento de plática con el misterio, con lo oculto de la memoria, “un tenso diálogo entre la modernidad y la ancestralidad tiene como escenario cada lienzo”. (Morón:2012). La mitología prehispánica reaparece y asciende de nuevo en la obra de Osterman, reclama su lugar de encuentro en la piedra, en la madera, porque el paraguanero talla lo sagrado, lo perfila y bordea en cada detalle. Los libros sagrados de los aztecas vuelven a ser leídos o vistos en la superficie, los mitos del Popol Vuh y el Códice Pochteca, se encarnan en color y texturas, en planos y surcos, en sombras y luces. Hay visión histórica que se internaliza en el artista, que vuelve los ojos al pasado y evoca la divinidad, son espíritus guerreros que retornan a revitalizar la Pachamama, la Gaia, el mundo en decadencia por el abuso de la industria, “símbolos que hunden sus raíces en la noche de la especie, en los tiempos-nublados para nosotros- de los primeros amerindios”. (Morón, 2012).

La paleta cromática utilizada por el artista está basada en colores primigenios o terrosos: ocre, marrones, rojos, grises, negro, blanco, aplicando pasta, dando forma a símbolos, figuras abstractas, con la intención de dejar siempre algo por descubrir al espectador. Contín explica esta particularidad: “Existe por parte de Osterman una intencionalidad en el uso del color y esa gama de tonos, más allá de resaltar algún símbolo o generar un contraste visual, al final lo que busca es crear en el espectador una conexión con la obra y despertar una evocación con el arte prehispánico encontrado en paredes, rocas y utensilios”. (Contín, 2024). Es decir, volver a reconectar con lo primitivo, con los orígenes, con la ancestralidad americana. Nuevos signos que descubren antiguos lenguajes, ocultos en los muros y con la intención de ser manifiestos en la memoria como una epifanía, “un lenguaje plástico basado en signos, como forma de darnos a conocer su visión cosmogónica de la realidad, construyendo en este intento nuevos parámetros estéticos” (Contín, 2024).

Todo arte deviene en ser puente, pasadizo incierto a veces, de lo nuevo y lo antiguo, bisagra de los tiempos que permite abrir una puerta a otra realidad y hacer ver lo que está más allá del mundo. Es precisamente en estos tiempos cuando más se necesita tomar una pausa y recapitular hacia los orígenes, contraponiéndose ante la prisa y el progreso mal entendido es preciso un alto y contemplar de nuevo los mitos y los signos ancestrales, en aras de lograr una comunicación más efectiva con el interior y con los

otros. Osterman Velázquez es ese demiurgo que consigue abrir los postigos del pasado para que el arte lleve el mensaje a nuevas generaciones, a nuevos chamanes que puedan descifrar los símbolos que el tiempo ha ocultado, pero que la siquis mantiene en vilo sobre el entendimiento. (Ver Anexos)

Referencias

- Aracil, A. y Delfín, R. (1998). *El siglo XX. Entre la muerte del arte y el Arte Moderno*. Ediciones Istmo, Madrid. S/A.
- Contín, G. (2024). *Texto de sala a la exposición Abyayala*. Museo de Arte de Coro.
- Contín, G. (2005). *Texto de Sala para la exposición Universidad Simón Bolívar*.
- Morón, C. (2012). *Catálogo de la exposición Petroetnias*.
- Morón, C. (2010). *Catálogo de la exposición Texturoetnias*.
- Velázquez, O. (2020a). *Catálogo exposición Cuerpos de Cacao*.
- Velázquez, O. (2020b). *Catálogo exposición Tropicalias*.

*Licenciado en Educación, Mención Lengua Literatura y Latín. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), Docente dedicación exclusiva de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Cursante de la Maestría: Docencia para la Educación Superior (UNERMB), Poeta y Escritor, Obras Publicadas: Piedras sobre la Cruz, Antología de la cueva, Harakiri a traición y Consejos para sumergirse en el agua.

Anexos

Algunas obras



Serie: Texturoetnias
Técnica: Mixta – ensamblaje sobre madera
Formato mediano
Año: 2019-2020



Serie: Texturoetnias
Técnica: Mixta – ensamblaje sobre madera
Formato mediano
Año: 2019-2020



Serie: Cuerpos de cacao
Técnica: Óleo sobre tela
Colección privada año 2020



Serie: Tropicalias
Título: Garza Roja
Técnica: Acrílico/tela
Dimensiones: 71 x 57 cms.
Año: 2020

Fuente: <https://www.instagram.com/osterman.ve/>

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura**, yo, Antony Alvarado, declaro al Comité Editorial que:

No tengo situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito de la reseña: *Piedra, Signo y Color en Osterman Velázquez*, en relación con su publicación.

De igual manera, declaro que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiento que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaro, en Falcón, marzo 2024.



Antony Alvarado



Instrucciones para los autores

Consideraciones generales sobre la presentación y envío de los manuscritos

Los investigadores y público en general interesados en publicar sus trabajos en **Perspectivas**. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura deberán ingresar al sitio web de la revista <http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas> enviar su manuscrito registrándose en la misma. También podrán enviar a través de los correos puestos a disposición perspectivaunermb@gmail.com, lizarambulo@hotmail.com y joselarezve@hotmail.com

Perspectivas se rige bajo la licencia Creative Commons (BY-NC-SA). Esta revista proporciona un acceso abierto a su contenido, basado en el principio de que *ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento*. En este sentido, todas las publicaciones de **Perspectivas** están libres de tarifas o de algún costo económico, no se tiene como política editorial que las y los autores deban pagar o cubrir algún costo para publicar sus trabajos.

Con la propuesta del trabajo, se presentará una comunicación escrita, firmada por el autor o los autores, dirigida al Consejo Editorial de la revista en la que autoriza(n) proponer su trabajo para la publicación en **Perspectivas**. En dicha comunicación se debe señalar que el trabajo propuesto es original, inédito y no está sometido simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista; así como manifestará(n) la cesión de derechos de publicación y difusión bajo la licencia de Creative Commons (BY-NC-SA). Para mayor información, se sugiere guiarse por los modelos disponibles en el sitio web de la revista.

Desde el momento que el trabajo es aceptado y publicado en **Perspectivas**, el autor o los autores, acepta(n) la cesión de derechos autorales, razón por la cual la revista puede publicar el artículo en formatos físicos o electrónicos, incluido Internet, bases de datos y otros sistemas de información vinculados a la revista. La publicación de originales en **Perspectivas** no da derecho a remuneración alguna y los autores podrán usar la versión final de su artículo en cualquier repositorio, sitio web o impresos.

Los manuscritos enviados son tratados como documentos confidenciales. Los editores no cargan el documento enviado, ni ninguna parte del mismo, utilizando herramientas de **Inteligencia Artificial (IA)** generativa, ya que esto puede violar la confidencialidad y los derechos de propiedad de los autores y, cuando el artículo contenga información de identificación personal, puede violar los derechos de privacidad de los datos.

Es de importancia aclarar que los datos del autor o los autores deben ser enviados en un documento adjunto en el que se debe incluir nombre, dirección, teléfono, dirección física y electrónica, títulos académicos, afiliación institucional, cargos actuales, sociedades a las que pertenece, estudios realizados o en curso y publicaciones recientes.

Presentación de los trabajos

Los trabajos deben presentar un resumen de 150 palabras como máximo y cuatro (4) palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave estarán en español e inglés. Igualmente, el título y el subtítulo del trabajo serán presentados también en los idiomas anteriormente mencionados. La extensión no debe ser mayor de quince (15) cuartillas ni menor a diez (10); en caso de incluir gráficos ilustraciones y anexos, la extensión máxima puede ser hasta veinte (20) cuartillas. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta, impresos por una sola cara, con numeración continua y con márgenes de tres (3) centímetros a la izquierda y de dos (2) centímetros al resto de los lados.

El texto se presentará con interlineado de 1,5, en fuente Times New Román, tamaño 12, con espaciado posterior entre párrafos de 6 pts. Para las notas a pie de página y los contenidos de las tablas, el tamaño será en fuente Times New Roman tamaño 10, con interlineado sencillo.

Evaluación de los trabajos

Todos los trabajos serán evaluados bajo la modalidad doble ciego por parte de un Comité de Árbitros, conformado por tres (3) de los miembros del Comité Editorial y dos (2) especialistas de reconocido prestigio, seleccionados por el Comité Editorial de la revista, externos a la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", quienes no conocerán sus identidades. Los trabajos propuestos deben ser originales, inéditos y no podrán ser sometidos simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista. Los originales de los artículos propuestos no serán devueltos.

Los criterios de evaluación son los siguientes:

a. Criterios formales o de presentación: 1) originalidad, pertinencia y adecuada extensión del título; 2) claridad y coherencia del discurso; 3) adecuada elaboración del resumen; 4) organización interna del texto; 5) todos los demás criterios establecidos en la presente normativa.

b. Criterios de contenido: 1) dominio de conocimiento evidenciado; 2) rigurosidad científica; 3) fundamentación teórica y metodológica; 4) actualidad y relevancia de las fuentes consultadas; 5) aportes al conocimiento existente.

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso, en un tiempo promedio de 90 días: a) inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico; b) seguidamente, el Consejo Editorial realiza una **revisión preliminar** (tiempo estimado 15 días) para determinar si cumple con las Normas para la presentación de trabajos; c) si las cumple, pasa al **arbitraje** (revisión de manuscritos, tiempo estimado 30 días), proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo y atendiendo criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica. El Comité de árbitros emitirán un veredicto sobre el trabajo presentado, el cual consistirá en: c-1) **Publicable**; c-2) **Publicable con ligeras modificaciones**, que implican aquellas de forma y estilo, en miras





de adaptarse los criterios formales o de presentación de la revista; c-3) **Publicable con modificaciones sustanciales**, que implican aquellas de fondo y construcción del manuscrito, en miras de adaptarse a los criterios de contenido de la revista y c-4) **No publicable**; d) si el trabajo no cumple con los criterios mínimos presente en estas normas; el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje y e) en cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Los evaluadores no utilizan IA generativa o tecnologías asistidas por IA para realizar la evaluación o el proceso de toma de decisiones de un manuscrito, ya que el pensamiento crítico y la evaluación original, necesarios para este trabajo, están fuera del alcance de esa tecnología y existe el riesgo que la tecnología genere conclusiones incorrectas, incompletas o sesgadas sobre el manuscrito.

Los autores tendrán un máximo de veintiún (21) días para el envío de las modificaciones al Consejo Editorial a la siguiente dirección: perspectivaunermb@gmail.com. En caso de no enviarse dichas correcciones en el lapso establecido, se asume **desinterés por parte de los autores de no publicar su trabajo** en *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura*. En caso de que el (los) autor (es) decidan no publicar su trabajo, deberán presentar una comunicación en la cual dejen claro la no publicación del material enviado en la revista. En el caso que el veredicto de los árbitros difiera uno de otro (publicable/no publicable), el artículo será sometido a un nuevo arbitraje hasta obtener una decisión unánime.

La responsabilidad del proceso de arbitraje y la decisión final de publicación de los artículos recae en el Consejo Editorial, en la figura de su Directora.

Casos de controversia

La revista se compromete a dirimir los casos de controversia a través del Comité Editorial en los casos en los que los pares evaluadores señalen tener algún conflicto de intereses con el texto a evaluar. La revista garantiza que serán escogidos a los evaluadores más idóneos también en términos de compatibilidad temática y académica. En casos de dudas, siempre se recurrirá al Comité Editorial para dirimir estos casos.

Proceso editorial

El Consejo Editorial de *Perspectivas* se reserva la última palabra sobre la publicación de los artículos y el número en el cual se publicarán. El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los trabajos. Con base en ello, se les informará a los autores el número y las fechas aproximadas de su publicación. Durante este proceso, el Consejo Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios que aseguren la calidad de la publicación. No se devolverán originales.

El autor deberá estar presto a las comunicaciones de la revista por medio de correo electrónico. También deberá proporcionar información de la investigación que soporta el artículo, certificar que el escrito es de su autoría y que en este se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros, mediante el envío de las comunicaciones mencionadas.

Cuerpo del artículo

Título: Debe ser corto, explicativo y contener la esencia del trabajo. Este título debe proporcionarse tanto en el idioma español como inglés. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del título: a) claridad; b) brevedad (se sugiere entre 10 y 15 palabras); c) especificidad y d) originalidad.

Autor(es): Indicar los nombres y apellidos completos, títulos profesionales, el nombre de la institución donde se realizó el trabajo o de la institución a la cual pertenece el autor, ORCID o URL de portal académico reconocido con información como investigador, ciudad y país.

Resumen: No mayor de ciento cincuenta (150) palabras, en español y en inglés, en un solo párrafo con interlineado sencillo. En caso que el trabajo se presente en otro idioma, el resumen debe redactarse en ese mismo idioma, en español e inglés. La redacción del resumen es libre, si bien se sugiere que en el mismo se reseñen el objetivo del trabajo, los métodos utilizados, resultados y conclusiones. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del resumen: a) preciso; b) completo; c) conciso y d) específico.

Palabras clave: Deberán incluirse cuatro (4) palabras clave en español y en inglés. Estas palabras descriptoras facilitan la inclusión del artículo en las bases de datos internacionales.

Apartados y sub-apartados: Los trabajos deberán dividirse en introducción, fundamentos teóricos, metodología, resultados, análisis y discusión de los resultados, conclusión o consideraciones finales y referencias bibliográficas. En el desarrollo, los sub-apartados deberán tener numeración arábiga, siendo de libre titulación y división por parte del autor, procurando el mantenimiento de coherencia interna tanto de discurso como de temática.

Citas: El citado se realizará tomando en cuenta el estilo **American Psychological Association (APA), 7ma. Edición, actualizada a 2023** y aplicando las pautas establecidas en este apartado. En el texto se utiliza la modalidad autor-fecha y número de página en el caso de las citas textuales.

Citas textuales: se reproduce exactamente las palabras del autor. Si la cita es hasta 40 palabras, se incorpora en el texto entre comillas dobles, sin cursiva.

Ejemplos:

1. Apellido autor (año) afirma que "texto de la cita" (página).

Según los resultados, Almarza (2020) afirma que "texto de la cita" (p. 5).



Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 12, No. 24, julio-diciembre 2024



2. "texto de la cita" (Apellido autor, año, página).

"las clases sociales se distinguen..." (Almarza, 2020, p. 3).

Si la cita tiene más de 40 palabras, se escribe aparte del texto, en bloque, con sangría en 1 cm desde margen izquierdo, sin comillas, sin cursiva y con interlineado sencillo. Al final de la cita se coloca el punto, seguido del Apellido del autor, año y número de página, entre paréntesis.

Ejemplos:

En consecuencia,

Texto de la cita. (González, 2012, p. 4)

En el caso de la cita textual narrativa,

Por su parte, Alfonso (2012) afirma que

Texto de la cita. (p. 6)

Citas tipo paráfrasis: cuando se cuenta, resume o reorganice con palabras propias las ideas del autor.

Ejemplos:

Interpretando los resultados, podría afirmarse, según García (2021), que....

Interpretando los resultados, podría afirmarse que la tasa de crecimiento.... (García, 2021).

Cantidad de autores en las citas: para el caso del mismo autor con obras publicadas en el mismo año, se sigue el siguiente formato (García, 2008a, p. 12) o García (2008b, p. 24). Si son dos o tres autores, se colocarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Reyes y Díaz (2008, p. 90) o (Reyes, García y Díaz, 2008, p. 90). Si son más de tres autores (García et. al, 2022). Siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis.

Las **citas secundarias** se utilizan cuando una fuente principal es referida en el texto. Puede citarse de dos formas:

Entre paréntesis: (Apellido del autor original, fecha, como se citó en Apellido del autor secundario, fecha)

Ejemplo: (Abreu, 2002, como se citó en Romero, 2012)

En forma narrativa: Apellido del autor original (fecha, como se citó en Apellido del autor secundario, fecha)

Ejemplo: Abreu (2002, como se citó en Romero, 2012) afirma que no todos los documentos narrativos son de fácil acceso.

Deben evitarse, en lo posible, citas de trabajos no publicados o en imprenta, también referencias a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, a no ser que sea estrictamente necesario. En caso de fuentes documentales, electrónicas u otras que por su naturaleza resulten inviables o complejas para la adopción del citado autor – fecha, puede recurrir al citado al pie de página. En casos más específicos, consulte las normas **APA en su 7ta edición**.

En el caso de documentos en archivos, los autores pueden recurrir al uso de notas al pie de página o a las normas **APA** para la referencia del contenido de los mismos, siempre y cuando mantengan coherencia en el estilo de citado a lo largo del trabajo. Independientemente del método de citado para los documentos en archivos.

Referencias: Las fuentes citadas en el documento deben aparecer en la lista de referencias y cada entrada en la lista de referencia debe haber sido citada en el texto. Las referencias deberán ir al final del artículo, se realizarán tomando en cuenta el estilo **de la American Psychological Association (APA), 7ma. Edición, actualizada a 2023** y aplicando las pautas establecidas en este apartado. Estas podrán ser bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Tienen cuatro elementos básicos: autor, fecha de publicación, título del trabajo y fuente de recuperación. Deberán ir a interlineado sencillo y con sangría francesa de 1cm, con un interlineado de 1,5 espacios entre obras referenciadas. El orden de las referencias es alfabético por apellido.

Las diferentes obras de un mismo autor se organizarán cronológicamente, en orden ascendente y, si son dos obras o más de un mismo autor y año, se mantendrá el estricto orden alfabético por título. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Ello se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.

El estilo **APA versión 7 actualizadas en 2023** permite referenciar hasta 20 y más de 20 autores. En el caso de hasta 20 autores, se separa el penúltimo del último con la letra "y". En el caso de más de 20 autores, se escriben los primeros 19, luego puntos suspensivos, seguidos del último autor de la obra. Los ejemplos que se presentan a continuación, se corresponden a las normas **APA-2023**.

Libros

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). *Título de la obra*. Lugar de publicación: Casa o ente editorial [no debe llevar la palabra "editorial" a menos que forme parte del nombre de la institución editora].

Ejemplo de libro con un autor:

Vera, M. (2013). *Proyecto educativo republicano e instrucción pública en Maracaibo (1830-1850)*. Cabimas: Fondo Editorial UNERMB.





Briceño-Iragorry, M. (1997). *Mensaje sin destino*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Ejemplo de libro con dos autores:

Acosta, N. y Arenas, O. (1999). *América Latina en el Mundo*. Maracaibo: Ediluz.

Ejemplo de libro con más de tres autores:

González, P. et. al (1999). *La innovación es un tema para discutir en países no desarrollados*. Valladolid: Kopena.

Ejemplo de libro obtenido de la web:

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa. En: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

Capítulos de libros o parte de una compilación

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del capítulo o sección. *Título del libro* (páginas). Lugar de publicación: Casa o ente editorial.

Ejemplo de capítulo de libro:

Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *Prácticas sociales y representaciones* (pp 25-41). México: Ediciones Coyoacán.

Artículo en revista arbitrada

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen o año, número, número de páginas.

Ejemplo de artículos en revista arbitrada impresa:

García J. y Colina, A. (2013). Mapas cognitivos: estrategia de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, Año 1 N° 1, pp. 65-79.

Ejemplo de artículo en revista arbitrada con DOI (Digital Object Identifier):

Ramírez, L. (2015). El cultivo del cacao venezolano a partir de Maruma. *Historia Caribe*. Vol. 10, N° 27, pp. 69-101. <https://doi.org/10.15648/hc.27.2015.3>

Ejemplo de artículo en revista arbitrada en línea sin DOI:

Castillo, L. y Borregales, Y. (2015). Más allá del pergamino: la pintura histórica y la caricatura política en el estudio historiográfico venezolano. *Procesos Históricos*. N° 027, Año XIV, pp. 126-141. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

Trabajos de grado/tesis inédita

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). *Título del trabajo*. (Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral). Institución, Lugar.

Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédita:

Lozano, E. (1999). *Casos de mercadeo en empresas colombianas*. (Trabajo de Grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédita en línea:

Loaiza, M. (2015). *Casos de mercadeo y publicidad en empresas ecuatorianas*. (Tesis de Maestría). http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-search?location=&query=&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=MERCADO&filtername=title&filtertype=equals&filterquery=tesis&rpp=10&sort_by=score&order=desc.

Trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias

Apellido, inicial del Nombre del autor (mes, año). *Título del trabajo*. Trabajo presentado en <nombre de la conferencia> de <Institución organizadora>, lugar.

Ejemplo de trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:

García, J. y Durán, W. (mayo, 2013). *Empoderamiento comunal y gestión de riesgos en espacios comunales de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Retos y propuestas*. Trabajo presentado en las Jornadas Riesgos Naturales y Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Artículo de periódico

Apellido, inicial del Nombre del autor (año, mes y día). Título del artículo. *Título del periódico*, página.

Ejemplo de artículo de periódico:

Soto, A. (2015, septiembre, 23). PNL logra cambios de conducta en 20 minutos. *Versión Final*, p. 14.



Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 12, No. 24, julio-diciembre 2024



Ejemplo de artículo de periódico en línea:

Chirinos, P. (2015, septiembre, 22). Caminata por un corazón sano. *La Verdad*. <http://www.laverdad.com/zulia/105830-caminata-por-un-corazon-sano.html>

Constituciones

Título de la constitución [Const.]. (fecha de promulgación). número de ed. Editorial.

Ejemplo de constitución:

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const.]. (1999). 3^{ra} edición. Ex Libris.

Leyes

Organismo que la decreta. (día, mes y año). Título de la ley. DO o GO: [Diario o Gaceta oficial donde se encuentra]

Ejemplo de leyes:

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (15 de agosto de 2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria.

Documentos en archivo

Nombre del archivo. Sección en donde se ubica. Libro o tomo. Legajo, Título o asunto del documento. Folio (s).

Ejemplo de documentos en archivo:

Archivo General de Indias. Audiencia de Caracas. Ayudas de costa. Legajo 943. N° 267. Informe de la contaduría general favorable a una petición de las Clarisas del Convento de Mérida de Maracaibo en el sentido de que se les diese de expolios del obispo Ramos de Lora lo necesario para hacer reparaciones. Madrid, 31 de marzo de 1796. ff. 1r-2v.

Entrevistas

Nombre del entrevistado, realizada el día, mes año en Lugar (Lugar).

Ejemplo de entrevistas:

Humberto Chirinos, realizada el 07 de febrero de 2016 en el barrio Punto Fijo (Cabimas, Venezuela).

Páginas de internet

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título de la entrada.

Ejemplo de página de Internet:

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Colección Bicentenario. http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php

Entrada de blog

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del post. [Entrada de blog].

Ejemplo de entrada de blog:

Moreno, D. (2014). Libro de trucos "Distribuciones basadas en Debian GNU/Linux". [La web del profesor Duglas Moreno]. <http://blogs.unellez.edu.ve/duglasmoreno/archives/85>

Podcast

Apellido, inicial del Nombre del productor. (día, mes y año). Título del post [Audio en podcast].

Ejemplo de Podcast:

Leto, J. (18 de enero de 2015). "Las Moscas" de Horacio Quiroga en *Noviembre Nocturno* [Audio en podcast]. http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroya-audiosmp3_rf_3967422_1.html

Película

Apellido, inicial del Nombre del productor y Apellido, inicial del Nombre (director) (año). Título de la película [Película]. País de origen: Estudio.

Ejemplo de película:

Jácome, M. (Productora) y Arvelo, C. (Director) (2007). *Cyrano Fernández* [Película]. Venezuela: Índigo Media.

Canción

Apellido, inicial del Nombre del escritor (año de copyright). Título de la canción. [Canción]. Lugar: Sello discográfico.

Ejemplo de audio:

Juanes. (2013). *La camisa negra* [Canción]. Universal Music Latino

Imagen (fotografía, pintura)

Apellido, inicial del Nombre del artista (Lugar, año). Título de la obra [Formato]. Lugar: Lugar donde está expuesta.



Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 12, No. 24, julio-diciembre 2024



Ejemplo de imagen:

Kahlo, F. (1944). *La columna rota* [Pintura]. México: Museo Dolores Olmedo Patiño.

Imagen o video en línea

Apellido, inicial del Nombre (año). *Título o nombre de la imagen o video* [Archivo de video/imagen]. URL

Ejemplo de video en línea:

Santos, D. (2012). *Apocalipsis ecológico* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>

Twitter

Apellido, inicial de Nombre [@Usuario twitter] (Año, mes, día). Contenido del Tuit [Tuit].

Ejemplo de Twitter:

Santo-Domingo, J. [@teatromayor] (2015, enero, 19). Vangelis, compositor de las partituras originales de Blade Runner y Carros de fuego es autor de la música de Paisajes <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Tuit]. <https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

Facebook

Apellido, inicial del Nombre [usuario en Facebook] (año, mes, día). *Contenido del post* [Estado de facebook] de

Ejemplo de Facebook:

Hawking, S. [Stephenhawking] (2014, diciembre, 19). *Errol Morris' A Brief History of Time is a very respectful documentary, but upon a viewing last night, I discovered something profound and warming. The real star of the film is my own mother.* [Estado de Facebook] de <https://www.facebook.com/stephenhawking/posts/749460128474420>

Anexos: los anexos constituyen elementos complementarios del texto que refiera el lector a una parte del trabajo o fuera de él, con el propósito de ilustrar las ideas expuestas en el texto, ampliar o aclarar o complementar lo allí expresado. Los anexos son contabilizados como parte del número de páginas del escrito.

En el caso de figuras y cuadros, el autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. Las fotografías e ilustraciones deben ser enviadas en formato .jpg con un mínimo de 300 dpi de resolución. Las leyendas o pie de foto no deben hacer parte de las imágenes, por tanto, deben indicarse separadamente. Los anexos deberán estar numerados (Imagen 1, Ilustración 2, entre otros) y reseñados dentro del texto (Ver ilustración x). El fondo de los gráficos, tablas y cuadros deberán ser en blanco. Es responsabilidad del autor conseguir y entregar a la revista el permiso para la publicación de las imágenes que así lo requieran. Si bien se permiten los anexos a color, debe tomarse en cuenta que la revista en físico se imprime a escala de grises; en tanto que la versión electrónica aparece a color.

Observaciones en cuanto a redacción y estilo

- Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, entre otras) deben tener numeración arábica, excepto la introducción y la conclusión que no se numeran. Los subcapítulos se reseñarán en decimales (1.1, 1.2, 5.6,) en tanto que las subdivisiones de estos últimos deberán presentarse en letras consecutivas (a, b, c, d, sucesivamente).
- Los términos en latín, extranjerismos, así como títulos de obras científicas, artísticas y literarias deberán figurar en letra itálica o cursiva.
- La primera vez que se use una abreviatura, ésta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.
- El inicio de cada párrafo no lleva sangría. La separación entre párrafos será de espaciado posterior en 6 puntos.
- Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.
- Si bien se permite el uso de las notas al pie de página, éstas tendrán un carácter explicativo y ampliatorio (si amerita el caso) de las ideas planteadas en el trabajo. No se aceptará el uso de pie de página para los datos de citas ni referencias, a excepción de referencias de documentos en archivos.
- Los cuadros, gráficos, ilustraciones, fotografías, mapas y similares deben aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados e identificados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s), de la siguiente manera: Fuente: Apellido (s), año. Ej.: Fuente: Márquez, 2012.
- Los cuadros, tablas, gráficos, ilustraciones y similares deben ser, preferentemente, de elaboración propia (salvo que el trabajo presentado implique el análisis de anexos de autoría externa). La inserción de los mismos debe estar plenamente justificada y guardar estricta relación con la temática y/o aspectos tratados en el trabajo presentado ante *Perspectivas*.

Para más detalles en cuanto a la aplicación de las normas APA, consulte: <https://normas-apa.org/>





Instructions for authors

General considerations regarding the presentation and sending of manuscripts

Researchers and the general public interested in publishing their work in **Perspectivas**. Journal of History, Geography, Art and Culture must enter the journal's website <http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index> and send their manuscript by registering there. You can also send through the emails made available to perspectiveunermb@gmail.com, lizarambulo@hotmail.com and joselarezve@hotmail.com

Perspectivas use copyright license provide by Creative Commons license (BY-NC-SA). This journal provides open access to its content, based on the principle that *offering the public free access to research contributes to greater global exchange of knowledge*. In this sense, all **Perspectivas** publications are free of fees or any economic cost; there is no editorial policy that authors must pay or cover any cost to publish their works.

With the proposal of the work, a written communication will be submitted, signed by the author or authors, addressed to the Editorial Committee of the journal in which they authorize to propose their work for publication in **Perspectivas**. In this communication, it must be indicated that the proposed work is original, unpublished and is not simultaneously subject to an evaluation and arbitration process in another journal; as well as manifest the transfer of publication and dissemination rights under the Creative Commons license (BY-NC-SA). For more information, it is suggested to be guided by the models available on the journal's website.

From the moment the work is accepted and published in **Perspectivas**, the author or authors accept the transfer of copyright, which is why the journal can publish the article in physical or electronic formats, including the Internet, databases and other information systems linked to the journal. The publication of originals in **Perspectivas** does not give the right to any remuneration and the authors may use the final version of their article in any repository, website or in print.

Submitted manuscripts are treated as confidential documents. The editors do not upload the submitted document, or any part of it, using generative **Artificial Intelligence (AI)** tools, as this may violate the confidentiality and proprietary rights of the authors and, where the article contains personally identifiable information, may violate data privacy rights.

It is important to clarify that the data of the author or authors must be sent in an attached document that must include name, address, telephone number, physical and electronic address, academic titles, institutional affiliation, current positions, companies to which they belong, studies carried out or in progress and recent publications.

Presentation of the works

The works must present a summary of a maximum of 150 words and four (4) keywords. Both the summary and the keywords will be in Spanish and English. Likewise, the title and subtitle of the work will also be presented in the aforementioned languages. The length must not be more than fifteen (15) pages nor less than ten (10); If graphics, illustrations and annexes are included, the maximum length may be up to twenty (20) pages. All works will be presented on letter-type paper, printed on one side only, with continuous numbering and with margins of three (3) centimeters on the left and two (2) centimeters on the rest of the sides.

The text will be presented at one and a half spaces, in Times New Roman font, size 12, with subsequent spacing between paragraphs of 6 pts. For footnotes and table contents, the size will be in Times New Roman font size 10, with single spacing.

Work evaluation

All works will be evaluated under a double-blind modality by a Committee of Arbitration, made up of three (3) members of the Editorial Committee and two (2) specialists of recognized prestige, selected by the Editorial Committee of the journal, external to the National Experimental University "Rafael María Baralt", who will not know their identities. The proposed works must be original, unpublished and cannot be simultaneously submitted to the evaluation and arbitration process in another journal. The originals of the proposed articles will not be returned.

The evaluation criteria are the following:

a. Formal or presentation criteria: 1) originality, relevance and adequate length of the title; 2) clarity and coherence of speech; 3) adequate preparation of the summary; 4) internal organization of the text; 5) all other criteria established in these regulations.

b. Content criteria: 1) evidenced domain of knowledge; 2) scientific rigor; 3) theoretical and methodological foundation; 4) timeliness and relevance of the sources consulted; 5) contributions to existing knowledge.

Once received, the works follow the following process, in an average time of 90 days: a) initially, receipt of the manuscript is acknowledged via email; b) Next, the Editorial Committee carries out a **preliminary review** (estimated time 15 days) to determine if it complies with the Standards for the presentation of works; c) if it meets them, it goes to **arbitration** (review of manuscripts, estimated time 30 days), a process in which qualified specialists evaluate the works according to and meeting criteria of relevance, originality, contributions and scientific and academic virtue. The Committee of Arbitrations will issue a verdict on the work presented, which will consist of: c-1) **Publishable**; c-2) **Publishable with slight modifications**, which involve those of form and style, in order to adapt the formal or presentation criteria of the journal; c-3) **Publishable with substantial modifications**, which imply those of the background and construction of the manuscript, in order to adapt to the content criteria of the journal; c-4) **Not publishable**; d) if the work does not meet





the minimum criteria present in these standards; The Editorial Committee will propose that it not be sent to the arbitration process; e) in any case, the author or authors will be notified, in writing, of the decision.

Reviewers do not use generative AI or AI-assisted technologies to perform the evaluation or decision-making process of a manuscript, as the critical thinking and original evaluation, necessary for this work, are outside the scope of that technology and exist the risk that the technology generates incorrect, incomplete or biased conclusions about the manuscript.

The authors will have a maximum of twenty-one (21) days to send the modifications to the Editorial Committee at the following address: perspectivaunerm@gmail.com. If these corrections are not sent within the established period, it is assumed **that the authors are not interested in publishing their work** in *Perspectivas*. If the authors decide not to publish their work, they must present a communication in which they make clear the non-publication of the submitted material in the journal. In the event that the verdict of the Arbitrator differs from one another (publishable/non-publishable), the article will be submitted to a new arbitration until a unanimous decision is obtained.

The responsibility for the arbitration process and the final decision, to publish the articles, falls on the Editorial Committee, in the figure of its Director.

Controversy cases

The journal undertakes to resolve cases of controversy through the Editorial Committee in cases in which the peer reviewers indicate that they have a conflict of interest with the text to be evaluated. The journal guarantees that the most suitable evaluators will also be chosen in terms of thematic and academic compatibility. In cases of doubt, the Editorial Committee will always be consulted to resolve these cases.

Editorial process

The Editorial Committee of *Perspectivas* reserves the final decision on the publication of the articles and the issue in which they will be published. The order of publication and the thematic orientation of each issue will be determined by the Editorial Committee, regardless of the order in which the works have been received and refereed. Based on this, the authors will be informed of the number and approximate dates of their publication. During this process, the Editorial Committee reserves the right to make adjustments and changes that ensure the quality of the publication. Originals will not be returned.

The author must be ready to receive communications from the journal by email. You must also provide information on the research that supports the article, certify that the writing is your authorship and that the intellectual property rights of third parties are respected, by sending the aforementioned communications.

Article body

Title: It should be short, explanatory and contain the essence of the work. This title must be provided in both Spanish and English. The following criteria are established for writing the title: a) clarity; b) brevity (between 10 and 15 words are suggested); c) specificity and d) originality.

Author: Indicate the full names and surnames, professional titles, the name of the institution where the work was carried out or the institution to which the author belongs, ORCID or URL of a recognized academic portal with information such as researcher, city and country.

Summary: No more than one hundred and fifty (150) words, in Spanish and English, in a single paragraph with single spacing. If the work is presented in another language, the summary must be written in that same language, in Spanish and English. The writing of the summary is free, although it is suggested that it outline the objective of the work, the methods used, results and conclusions. The following criteria are established for writing the summary: a) precise; b) complete; c) concise and d) specific.

Keywords: Four (4) keywords must be included in Spanish and English. These descriptor words facilitate the inclusion of the article in international databases.

Sections and sub-sections: The works must be divided into introduction, theoretical foundations, methodology, results, analysis and discussion of the results, conclusion or final considerations and bibliographic references. In the development, the sub-sections must have Arabic numerals, being freely titled and divided by the author, seeking to maintain internal coherence of both discourse and theme.

Citations: The citation will be made taking into account the **American Psychological Association (APA) style, 7th. updated edition 2023** and applying the guidelines established in this section. In the text, the author-date and page number modality is used in the case of textual citations.

Textual citation: the author's words are reproduced exactly. If the quote is up to 40 words, it is incorporated into the text between double quotes, without italics. *Examples:*

2. Author last name (year) states that "text of quote" (page).

According to the results, Almarza (2020) states that "text of the quote" (p. 5).

2. "text of the citation" (author's last name, year, page).

"social classes are distinguished..." (Almarza, 2020, p. 3).



Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 12, No. 24, julio-diciembre 2024



If the quote has more than 40 words, it is written separately from the text, in a block, indented 1 cm from the left margin, without quotation marks, without italics and with single spacing. At the end of the quote, the period is placed, followed by the author's last name, year and page number, in parentheses.

Examples:

Consequently,

Quote text. (González, 2012, p. 4)

In the case of the narrative textual quote,

For his part, Alfonso (2012) states that

Quote text. (p.6)

Paraphrase-type citation: when the author's ideas are told, summarized or reorganized in their own words.

Examples:

Interpreting the results, it could be stated, according to García (2021), that....

Interpreting the results, it could be stated that the growth rate.... (García, 2021).

Number of authors in the citations: in the case of the same author with works published in the same year, the following format is followed (García, 2008a, p. 12) or García (2008b, p. 24). If there are two or three authors, only the first surname of each one will be included, for example: According to Reyes and Díaz (2008, p. 90) or (Reyes, García and Díaz, 2008, p. 90). If there are more than three authors (García et. al, 2022). Following the same criteria explained above for textual citations and paraphrases.

The **secondary appointments** They are used when a main source is referred to in the text. It can be cited in two ways:

In parentheses: (Original author's last name, date, as cited in Secondary author's last name, date)

Example: (Abreu, 2002, as cited in Romero, 2012)

In narrative form: Original author's last name (date, as cited in Secondary author's last name, date)

Example: Abreu (2002, as cited in Romero, 2012) states that not all narrative documents are easily accessible.

Citations of unpublished or printed works, as well as references to private communications and documents of limited dissemination, should be avoided, as far as possible, unless strictly necessary. In the case of documentary, electronic or other sources that, due to their nature, are unfeasible or complex for the adoption of the aforementioned author - date, you can resort to the one cited in the footer. In more specific cases, consult **APA style, 7th edition**.

In the case of documents in archives, authors can resort to the use of footnotes or **APA style** to reference their content, as long as they maintain consistency in the citing style throughout the work. Regardless of the citing method for documents in archives.

References: Sources cited in the document must appear in the reference list and each entry in the reference list must have been cited in the text. References should go at the end of the article; they will be made taking into account the **American Psychological Association (APA) style, 7th. updated edition 2023** and applying the guidelines established in this section. These may be bibliographic, newspaper, documentary, electronic, oral and others that have been used. They have four basic elements: author, publication date, title of the work and recovery source. They must be single-spaced with a French indentation of 1cm, with a spacing of 1.5 spaces between referenced works. The order of references is alphabetical by last name.

The different works by the same author will be organized chronologically, in ascending order and, if there are two or more works by the same author and year, the strict alphabetical order by title will be maintained. The authors are responsible for the fidelity of the references. If an author is cited more than once, the traditional line that replaced the surnames and names of the author or authors should be avoided. This is explained because the electronic search engines of institutional repositories read words and the line does not have any alphabetical meaning.

The **APA style version 7 updated in 2023** allow referencing up to 20 and more than 20 authors. In the case of up to 20 authors, the penultimate is separated from the last with the letter "y". In the case of more than 20 authors, the first 19 are written, then ellipses, followed by the last author of the work. The examples presented below correspond to the **APA-Style 2023**.

Books

Last name, initial of the author's name (year). *Title of the work*. Place of publication: House or publishing entity [should not include the word "publishing" unless it is part of the name of the publishing institution].

Example of a book with an author:

Vera, M. (2013). *Republican educational project and public instruction in Maracaibo (1830-1850)*. Cabimas: UNERMB Editorial Fund.

Briceño-Iragorry, M. (1997). *Message without destination*. Caracas: Monte Ávila Editors.



Zulia-Venezuela

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 12, No. 24, julio-diciembre 2024



Example of a book with two authors:

Acosta, N. and Arenas, O. (1999). *Latin America in the World*. Maracaibo: Ediluz.

Example of a book with more than three authors:

González, P. et. al (1999). *Innovation is a topic to discuss in undeveloped countries*. Valladolid: Kopena.

Example of a book obtained from the web:

Royal Spanish Academy (2011). *New grammar of the Spanish language. Manual*. Madrid: Espasa.
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

Book chapters or part of a compilation

Last name, initial of the author's name (year). Chapter or section title. *Book title* (pages). Place of publication: House or publishing entity.

Book chapter example:

Abric, J. (2001). Social representations: theoretical aspects. *Social practices and representations* (pp 25-41). Mexico: Coyoacán Editions.

Article in refereed journal

Last name, initial of the author's name (year). Article title. *Name of the journal*, volume or year, number, number of pages.

Example of articles in a printed refereed journal:

García J. and Colina, A. (2013). Cognitive maps: teaching-learning strategy in the social sciences. *Perspectives, journal of History, Geography, Art and Culture*. Year 1 No. 1, pp. 65-79.

Example of an article in a peer-reviewed journal with DOI (Digital Object Identifier):

Ramírez, L. (2015). The cultivation of Venezuelan cocoa from Maruma. *Caribbean History*. Vol. 10, No. 27, pp. 69-101.
<https://doi.org/10.15648/hc.27.2015.3>

Example of an article in a peer-reviewed online journal without DOI:

Castillo, L. and Borregales, Y. (2015). Beyond the parchment: historical painting and political caricature in the Venezuelan historiographic study. *Historical Processes*. No. 027, Year XIV, pp. 126-141. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

Unpublished degree works/thesis

Last name, initial of the author's name (year). *Work title*. (Degree work/master's thesis/doctoral thesis). Institution, Place.

Example of degree work/unpublished thesis:

Lozano, E. (1999). *Marketing cases in Colombian companies*. (Degree work). Pontifical Javeriana University, Bogotá, Colombia.

Example of unpublished degree work/thesis online:

Loaiza, M. (2015). *Marketing and advertising cases in Ecuadorian companies*. (Master's Thesis). http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-search?location=&query=&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=MERCADO&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=tesis&rpp=10&sort_by=score&order=desc.

Works presented at scientific events and/or conferences

Last name, initial of the author's name (month, year). *Work title*. Paper presented at <conference name> of <organizing institution>, location.

Example of works presented at scientific events and/or conferences:

García, J. and Durán, W. (May, 2013). *Communal empowerment and risk management in communal spaces on the Eastern Coast of Lake Maracaibo. Challenges and proposals*. Work presented at the Natural Risks and Education Conference of the Faculty of Humanities and Education of the University of Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Newspaper article

Last name, initial of the author's name (year, month and day). Article title. *Newspaper title*, page.

Example of a newspaper article:

Soto, A. (2015, September, 23). NLP achieves behavioral changes in 20 minutes. *Final Version*, p. 14.

Online newspaper article example:

Chirinos, P. (2015, September, 22). Walk for a healthy heart. *The truth*. <http://www.laVerdad.com/zulia/105830-caminata-por-un-corazon-sano.html>

Constitutions

Title of the constitution [Const.]. (date of promulgation). ed number, Editorial.

Constitution example:

Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela [Const.]. (1999). 3rd edition, Bookplate.



Zulia-Venezuela

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 12, No. 24, julio-diciembre 2024



Laws

Body that decrees it. (day, month and year). *Title of the law*. DO or GO: [Official newspaper or Gazette where it is found]

Example of laws:

National Assembly of the Bolivarian Republic of Venezuela. (August 15, 2009). *Organic Law of Education*. Official Gazette No. 5.929 Extraordinary.

Documents on file

File name. *Section where it is located*. Book or volume. File, Title or subject of the document. Folio (s).

Example of documents on file:

General Archive of the Indies. *Caracas Hearing*. Coastal aid. File 943. No. 267. Report from the general accounting office favorable to a request from the Poor Clares of the Convent of Mérida in Maracaibo in the sense that they be given what was necessary to make repairs from the plunderings of Bishop Ramos de Lora. Madrid, March 31, 1796. ff. 1r-2v.

Interviews

Name of the interviewee, carried out on the day, month, year in Place (Place).

Example of interviews:

Humberto Chirinos, held on February 7, 2016 in the Punto Fijo neighborhood (Cabimas, Venezuela).

Internet pages

Last name, initial of the author's name (year). Entry title.

Example of Internet page:

Ministry of Popular Power for Education (2014). Bicentennial Collection.
http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php

blog post

Last name, initial of the author's name (year). Post title. [Blog entry].

Blog post example:

Moreno, D. (2014). "Distributions based on Debian GNU/Linux" cheat book. [Professor Douglas Moreno's website].
<http://blogs.unellez.edu.ve/duglasmoreno/archives/85>

Podcast

Last name, initial of the producer's name. (day, month and year). *Post title* [Audio in podcast].

Podcast Example:

Leto, J. (January 18, 2015). "*Las Moscas*" by Horacio Quiroga in *Noviembre Nocturno* [Audio in podcast]. http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3_rf_3967422_1.html

Movie

Last name, initial of the producer's first name and last name, initial of the first name (director) (year). *Movie title* [Film]. Country of origin: Studio.

Movie example:

JÁCOME, M. (Producer) and ARVELO, C. (Director) (2007). *Cyrano Fernández* [Film]. Venezuela: Indigo Media.

Song

Last name, first initial of the writer (copyright year). *Song title*. [Song]. Place: Record label.

Audio example:

Juanes. (2013). *The black shirt* [Song]. Universal Music Latino

Image (photography, painting)

Last name, initial of the artist's name (Place, year). Title of the work [Format]. Place: Place where it is exposed.

Image example:

Kahlo, F. (1944). *The Broken Column* [Painting]. Mexico: Dolores Olmedo Patiño Museum.

Image or video online

Last name, first initial (year). *Title or name of the image or video* [Video/Image File].

Online video example:

Santos, D. (2012). *Ecological apocalypse* [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>



Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 12, No. 24, julio-diciembre 2024



Twitter

Last name, first initial [@Twitter User] (Year, month, day). Content of the Tweet [Tweet].

Twitter example:

Santo-Domingo, J. [@teatromayor] (2015, January, 19). Vangelis, composer of the original scores for Blade Runner and Chariots of Fire, is the author of the music for Paisajes. <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Tweet].
<https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

Facebook

Last name, first initial [Facebook user] (year, month, day). Content of the post [Facebook status] of

Facebook example:

Hawking, S. [Stephenhawking] (2014, December, 19). *Errol Morris' A Brief History of Time is a very respectful documentary, but upon viewing last night, I discovered something profound and warming. The real star of the film is my own mother.* [Facebook Status].
<https://www.facebook.com/stephenhawking/posts/749460128474420>

Annexes: Annexes constitute complementary elements of the text that the reader refers to a part of the work or outside of it, with the purpose of illustrating the ideas presented in the text, expanding or clarifying or complementing what is expressed therein. The annexes are counted as part of the number of pages of the document.

In the case of figures and tables, the author may accompany the original with the illustrations he deems necessary. Photographs and illustrations must be sent in .jpg format with a minimum of 300 dpi resolution. Captions or captions should not be part of the images, therefore, they should be indicated separately. The annexes must be numbered (Image 1, Illustration 2, among others) and outlined within the text (See illustration x). The background of graphs, tables and charts must be white. It is the author's responsibility to obtain and deliver to the journal permission for the publication of images that require it. Although color annexes are allowed, it should be taken into account that the physical journal is printed in gray scale; while the electronic version appears in color.

Observations regarding writing and style

- Subdivisions in the body of the text (chapters, subchapters, among others) must have Arabic numbering, except for the introduction and conclusion, which are not numbered. The subchapters will be outlined in decimals (1.1, 1.2, 5.6,) while the subdivisions of the latter must be presented in consecutive letters (a, b, c, d, successively).
- Latin terms, foreign words, as well as titles of scientific, artistic and literary works must appear in italics.
- The first time an abbreviation is used, it must be placed in parentheses after the complete formula; successively, only the abbreviation will be used.
- The beginning of each paragraph is not indented. The separation between paragraphs will be subsequently spaced at 6 points.
- Footnotes must appear in Arabic numerals.
- Although the use of footnotes is permitted, they will have an explanatory and expanding nature (if warranted) of the ideas raised in the work. The use of footers for citation or reference data will not be accepted, except for references to documents in files.
- Charts, graphs, illustrations, photographs, maps and similar must be referenced and explained in the text. They must also be titled, numbered and identified sequentially and accompanied by their respective image captions and source(s), as follows: Source: Last name(s), year. Ex.: Source: Márquez, 2012.
- Charts, tables, graphs, illustrations and the like must preferably be of your own creation (unless the work presented involves the analysis of annexes of external authorship). Their insertion must be fully justified and strictly related to the theme and/or aspects discussed in the work presented to *Perspectives*.

For more details regarding the application of APA norms, see: <https://normas-apa.org/>



Zulia-Venezuela

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com



Vol.12

Julio-diciembre 2024



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental
"Rafael María Baralt"
UNERMB

<https://unermb.web.ve/>



Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos
en Transformaciones Políticas y Sociales

<https://www.celat.org.ve/>

Núm. 24

Esta revista es publicada en formato digital, editada por la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt y coeditada por la Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales.

