

ENCUENTROS

REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO

ISSN | ISSN-E
2343 | 2610
6131 | 8046



#19

2023



Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico es una revista fundada por el Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt y editada por la Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales. Su publicación es Cuatrimestral. El objetivo de la revista es difundir las investigaciones y reflexiones que se hacen desde las humanidades y las ciencias sociales sobre el pensamiento crítico, contrahegemónico y sub-alterno. La revista, se considera como un espacio muy amplio académicamente donde se abordan las problemáticas sociales contemporáneas de América Latina y el Sur Global desde las distintas áreas de estudio como la Filosofía, Historia, Educación, Ciencia Política, Antropología y la Sociología. Se publican artículos académicos que aborden las temáticas ya mencionadas, pero también ensayos, avances de investigación, reseñas de libros y entrevistas de interés a académicos con aportes relevantes en las áreas de la revista. Todas las colaboraciones son evaluadas por un Comité de árbitros. La revista está dirigida a la comunidad académica y científica de las ciencias humanas y sociales de Venezuela, América Latina y el Sur Global, y a quienes se interesen por profundizar en los temas, debates y experiencias que protagonizan nuestras regiones, sujetos y sus transformaciones socio-culturales.

N° 19 Septiembre – Diciembre (2023)

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046

Depósito legal: ZU2018000195

© Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Correo electrónico:

revistaencuentrosve@gmail.com

Sitio web:

http://www.encuentros.unermb.web.ve

Teléfono: +58 424 6763899

Dirección postal: Edificio Posgrado UNERMB. Av 8 Santa Rita.

Maracaibo, Venezuela.

Diseño Editorial y Diagramación:

Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales.

Diseñadora Gráfica:

Kirielys Barroso

Los autores mantienen los derechos sobre los artículos y por tanto son libres de compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente. Todo el contenido de la revista será de libre acceso, distribuido bajo la licencia Creative Commons (BY-NC-SA)



EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR

Rafael Lárez Puche
Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt, Venezuela.
larezrafael@gmail.com

EDITORA

Kenya Barroso
Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt, Venezuela.

EDITORA ADJUNTA

Delia Manzanaro Fernández
Universidad Rey Juan Carlos, España.

COMITÉ EDITORIAL

Fernando Gil Cantero
Universidad Complutense De Madrid, España.

Daniel Schugurensky
Arizona State University, Estados Unidos.

Paolo Vittoria
Università Federico II Di Napoli, Italia.

Niklas Schlich
Bergische Universität Wuppertal, Alemania.

Nicolás Arata
Consejo Latinoamericano De Ciencias Sociales,
Argentina.

Manuel Blanco Pérez
Universidad De Sevilla, España.

Yamandú Acosta
Universidad De La República, Uruguay.

Endrina Rojo
Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela

Emanuele Isadori
Università Di Roma "Foro Italico", Italia.

Jorge Gómez Rendón
Pontifica Universidad Católica Del
Ecuador, Ecuador.

María Victoria Martínez
Universidad Nacional De Educación
A Distancia, España.

Raúl Lombana
Universidad De La Habana, Cuba.

Juan Romero
Universidad De La República, Uruguay.

Mauricio Giraldo
Universidad Católica De Oriente, Colombia.

Ismael Cabero Fayos
Universidad Jaume I de Castellón, España.

Oriana Rincón
Universidad Del Zulia, Venezuela.

COMITÉ ASESOR

Ana Jofré
State University of New York, Estados Unidos.

Diana Richards
University College London, Reino Unido.

Ricardo Salas Astrain
Universidad Católica de Temuco, Chile.

Mari Carmen Muñoz
Universidad Internacional de La Rioja, España.

Jorge Vergara Estévez
Universidad de Chile, Chile.

Carolina Jiménez
Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Alba Carosio
Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Pablo Imen
Centro Cultural de la Cooperación, Argentina.

Alejandro López
Centro Nacional de Estudios Históricos,
Venezuela.

Gregorio Valera-Villegas
Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

COMITÉ CIENTÍFICO

Kihachiro Sakai
Minamikyusyu University, Japón.

Estela Quintar
Instituto Pensamiento Y Cultura En
América Latina, México.

Harold Ballesteros
Universidad De La Costa, Colombia.

Zulay Díaz-Montiel
Universidad Del Zulia, Venezuela.

Robinson Salazar
Insumisos Latinoamericanos, México.

Lezy Vargas
Universidad Bolivariana De Venezuela,
Venezuela.

Germán Pirela Pineda
Universidad Del Zulia, Venezuela.

Mitzzy Flores
Universidad De Carabobo, Venezuela.

Oneida Chirino
Universidad Católica Cecilio Acosta,
Venezuela.

Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico se publica electrónicamente utilizando el sistema de edición Open Journal System en: <http://www.encuentros.unermb.web.ve>.

Bases de datos, catálogos e índices:

- SCOPUS.
- SCIMAGO.
- REDALYC. Sistema de Información Científica
- LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Catálogo v2.0)
- DOAJ. Directory of Open Access Journals.
- ERIHPLUS. European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.
- CIRC. Clasificación Integrada de Revistas Científicas. (C)
- MIAR. Matriz de Información para el Análisis de Revistas.
- CiteFactor.
- DIALNET.
- REDIB. Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.
- CLASE. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades.
- LATINREV. Red Latinoamericana de Revistas. (FLACSO)
- Biblioteca Virtual de CLACSO.
- LATINOAMERICANA. Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Actualidad Iberoamericana.
- DEYCRIT-SUR. Directorio de Revistas Descoloniales y de Pensamiento Crítico de Nuestro Sur.
- AMELI. Conocimiento abierto para América Latina y el Sur Global.
- I2OR. International Institute of Organized Research.

Encuentros comparte los principios de la Declaración de San Francisco sobre la evaluación de la investigación y la Declaración de México en defensa del ecosistema latinoamericano de acceso abierto no comercial.



SUMARIO / SUMMARY**EDITORIAL**

Kenya Barroso Peña

10-11**DOSSIER****Perspectivas y desafíos en el estudio del pensamiento crítico: una revisión bibliográfica y hermenéutica.***Exploring Perspectives and Challenges in the Study of Critical Thinking: A Comprehensive Bibliographic and Hermeneutic Analysis.*

Mireia Vendrell-Morancho.

13-26**La universidad latinoamericana como espacio crítico: Epistemologías interculturales/decoloniales contra las políticas reproductoras del pensamiento.***The Latin American university as a critical space: Intercultural/decolonial epistemologies against the reproductive politics of thought.*

Ximena Sepúlveda Varas e Iván Valderrama Aguayo.

27-38**La descolonización epistemológica y practica de la educación de las personas adultas.***The epistemological and practical decolonization of adult education.*

Begoña Rumbo Arcas y Tania Fátima Gómez Sánchez.

39-50**El estudio de la voluntad en los inicios de la Fenomenología de Múnich.***The study of the will in the beginnings of the munich phenomenology.*

Pablo Sahagún-Kunhardt.

51-59**De lo experiencial-fenomenico al debate epistemológico. Aportes para una Cultura Científica crítica.***From the experiential-phenomenal to the epistemological debate. Contributions to critical Scientific Culture.*

Francisco Pérez Rodríguez y Sebastián Donoso Díaz.

60-70**Universidades y pensamiento crítico: una reflexión en Latinoamérica.***Universities and critical thinking: a reflection in Latin America.*

Nicole Anarella Sánchez-Miranda, María Dávalos-Almeyda, Blanca Nelly Gutiérrez Pérez y Max Fernando Urbina Cárdenas.

71-82**La ética Levinasiana: Un encuentro de alteridad en los tiempos contemporáneos.***Levinasian ethics: An encounter of otherness in contemporary times.*

Macarena Lascevena Norambuena y Javier Fattah Jeldres.

83-93

Educación, democracia e interculturalidad: Urgencias permanentes en el siglo XXI.*Education, Democracy and Interculturality: Permanent Emergencies in the 21st Century.*

Víctor Daniel Híjar Hernández, Carmen Elvira Rosas-Pardo, Carlos Alberto Cherre Antón y Mercy Milagros Vega Becerra.

94-101**Educación alternativa: ciencia crítica frente a profecías autocumplidas y principios pedagógicos libertarios.***Alternative education: critical science against self-fulfilling prophecies and libertarian pedagogical principles.*

Antonio Nadal Masegosa.

102-116**El rol ecológico de la universidad y su vinculación con el desarrollo sostenible.***The Ecological Role of the University and its Link with Sustainable Development.*

Alberto Gómez Fuertes, Rosa Jeuna Díaz-Manchay, Moraima Angélica Lagos Castillo y Pedro Aníbal Solís Céspedes.

117-125**Ética, ciencia e investigación: El rol del investigador en el contexto actual.***Ethics, Science and Research: The Role of the Researcher in the Current Context.*

Manuel Sánchez-Chero, Freddy Asrael Paz Sifuentes, Luis Jaime Collantes Santisteba y Karina Silvana Gutiérrez Valverde.

126-134**Nuevas pedagogías críticas y universidades: una reflexión sociopolítica.***New critical pedagogies and universities: a socio-political reflection.*

Denesy Pelagia Palacios Jiménez, Rafael Chafloque Gastuilo, Eloy Tuesta Bardalez y Francisca Flores Silva Medina.

135-145**ARTICULOS****Intervención social y deporte. Programas deportivos para la salud y el fomento de los valores.***Social intervention and sport. Sports programmes for health and the promotion of values.*

Antonio Montero-Seoane.

147-161**Niveles de actividad física deportiva y perfiles motivacionales en estudiantes del ISFODOSU, República Dominicana.***Levels of sport physical activity and motivational profiles in students of ISFODOSU, Dominican Republic.*

Miguel Israel Bennasar-García, Henyer Ramón Zamora-Mota, Leonor Mariana Duque-Fernández y Yodaily Antonio Adames Báez.

162-175

Ejercicios físicos para una vida activa saludable en entornos educativos.

Physical exercises for a healthy active life in educational settings.

Enrique Sandrini Vargas Bejarano, Fernando Alexis Nolasco Labajos, Jaime David Menacho Carhuamaca y Norma Máxima.

176-189

Perspectiva del currículo de la licenciatura en turismo de la universidad técnica de Manabí.

Perspective of the curriculum of the degree in tourism of the technical university of Manabí.

Norberto Pelegrín Entenza, María Rosa Naranjo Llupart, Lilitana Elvira López Báster y Leonardo Ramón Marín Llaver.

190-207

Expresión oral en estudiantes de nivel primaria de la provincia de Huamalíes, Perú 2022.

Oral expression in primary level students of the province of Huamalíes, Peru 2022.

Alder Aguirre Nieto.

208-217

Ética e investigación: El rol de la universidad latinoamericana en la transformación social.

Ethics and Research: The Role of the Latin American University in Social Transformation.

José Arquímedes Fernández Vásquez, Alberto Gómez Fuertes, Ana María Guerrero Millones y Dante Godofredo Supo Rojas.

218-226

Investigación en la universidad y responsabilidad social: un asunto de urgencia en Latinoamérica.

University research and social responsibility: an urgent matter in Latin America.

Ena Cecilia Obando-Peralta, Carlos Shikara Vasquez-Shimajuko, Gerardo Renato Arias Vascones y Winston Adrian Castañeda Vargas.

227-237

La consiliencia como propuesta epistémica para la gerencia universitaria.

Consilience as an epistemic proposal for university management.

Ana Padrón Medina, Johan Méndez Reyes y Africa Calanchez Urribarri.

238-248

Educación matemática de los estudiantes de nivel primaria de la provincia de Huamalíes.

Mathematics education of primary school students in the province of Huamalíes.

Eduvío Aguirre Nieto.

249-259

INVESTIGACIÓN

**Hacer revolución en tiempos de hegemonía democrática:
las contradicciones internas de la democracia participati-
va y protagonista en la Revolución Bolivariana.**

*Making revolution in times of democratic hegemony: the
internal contradictions of participatory and protagonist
democracy in the Bolivarian Revolution.*

Jesús Fernando Alavez Salazar.

261-273

**Universidad latinoamericana, globalización y desafíos
interculturales en el siglo XXI.**

*Latin American University, Globalization and Intercultural
Challenges in the 21st Century.*

Elmer Bagner Salazar Salazar, Doive Salvador Ortega Silva,
Jullissa Elizabeth Reyna-Gonzalez y Hans Minchán-Velayarce.

274-282

**Universidad y desarrollo sostenible:
a partir de la confrontación de paradigmas.**

*University and sustainable development: from the con-
frontation of paradigms.*

Johana Milagritos Ramírez Cerna, José Anto-
nio Sánchez-Chero, Sally Chris Chávez García
y Oscar Apaza Apaza.

283-293

**Práctica de valores. Una perspectiva de mediación del
trabajador social ante los conflictos en las relaciones
humanas.**

*Practice of values. A perspective of mediation of the social
worker in the face of conflicts in human relationships.*

Jacqueline Coromoto Guillén de Romero, Mariby C. Boscán
Carroz, Marcos Raúl Vincés Centeno y Marcelo Fabián
Barcia Briones

294-308

ENSAYOS

**Descolonizar la universidad latinoamericana:
la emancipación para la libertad.**

*Decolonize the Latin American university: emancipation
for freedom.*

María-Verónica Seminario-Morales, Juan Pedro Soplapu-
co-Montalvo, Víctor Daniel Híjar Hernández y Janet del
Rocío Sánchez Castro.

310-320

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

321-325

EDITORIAL

Universidad, pensamiento crítico
y prácticas educativas.

Las perspectivas y los desafíos de la Universidad en el mundo contemporáneo globalizado se debaten entre fortalecer las vocaciones productivas y de oficios o fundar las bases epistémicas para construir espacios críticos e interculturales. Las experiencias en materia de política pública educativa y universitaria de los últimos años en la región latinoamericana están hoy en discusión sobre su pertinencia. Las reformas educativas están estrechamente asociadas a las necesidades del mercado, a la consolidación de los procesos tecno-científicos y a la lógica de la competencia como método de desarrollo individual-productivo.

La evolución de la sociedad de la información tiene sus efectos en las reformas curriculares de las Universidades. Se trata de pensar la política universitaria y sus contenidos educativos como un proceso de capacitación individual para sujetos que puedan tener valor (utilidad) a la sociedad del mercado. El fortalecimiento de los estudios técnicos-científicos y gerenciales han provocado a su vez en los estudios sociales y humanísticos un agotamiento como opción de formación porque no tienen en su quehacer el desarrollo de habilidades técnicas.

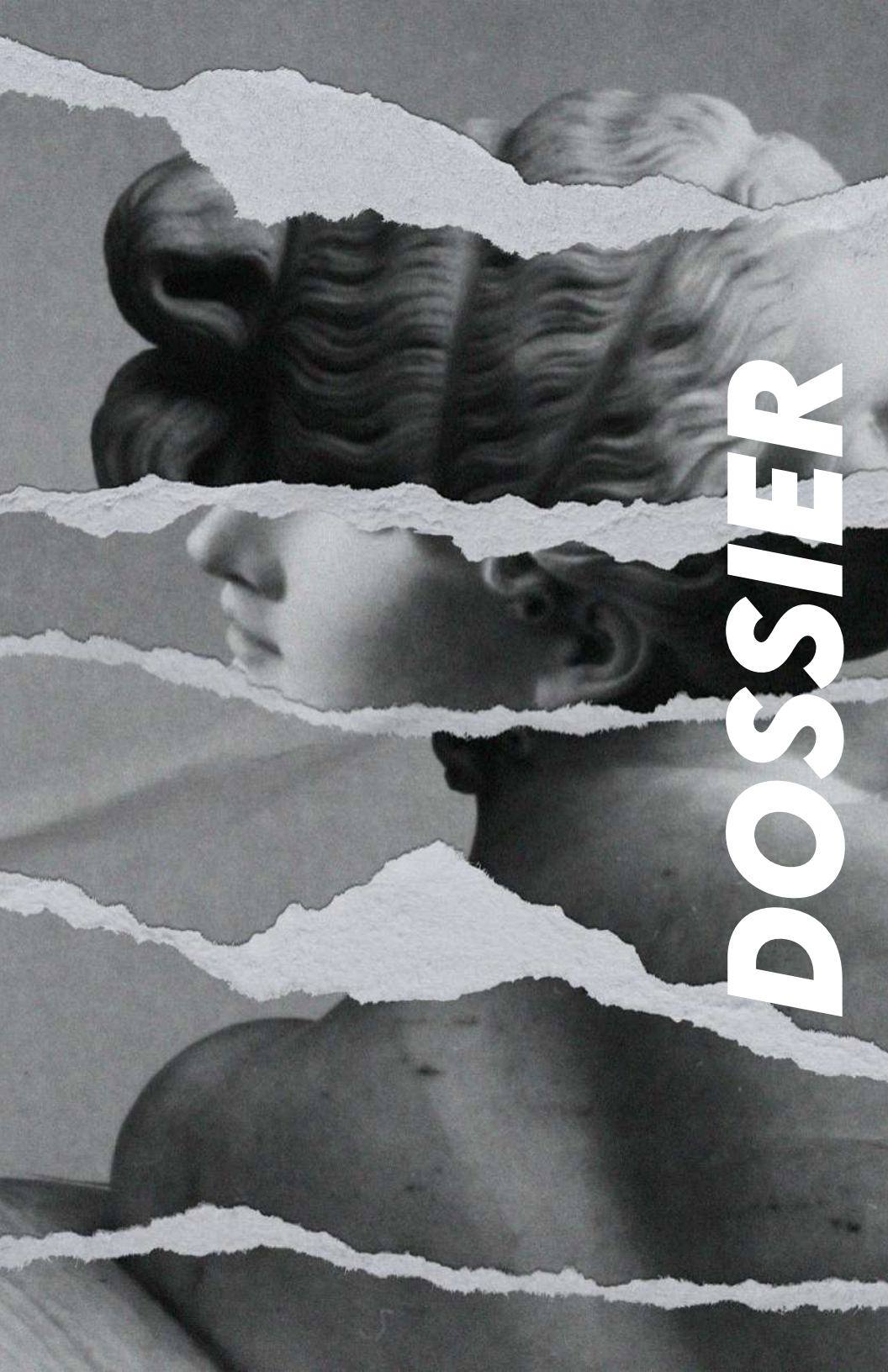
Las ciencias humanas y sociales en el actual sistema-mundo tienen como reto sobrevivir. La construcción del pensamiento y el espacio crítico pasa necesariamente por la existencia de los estudios humanísticos y sociales. Las universidades son un centro de formación para constituir sujetos con capacidades técnicas y para el desarrollo científico, pero también para la construcción de ciudadanía, el encuentro de saberes, el abordaje social y en sí, para la formación humanística.

Esta edición número diecinueve de Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, es la primera edición con la nueva periodicidad cuatrimestral. Es oportuna en esta era de cambios y profundización de la concepción tecnicista y eurocéntrica de la Universidad en tanto se presentan trabajos e investigaciones que exponen la urgente y necesaria refundación del espacio crítico como un proceso natural de la condición humana y de la sociedad. El **Dossier** que se presenta titulado **Universidad, pensamiento crítico y prácticas educativas** reúne trabajos y escritos de académicos de España, Chile, México y Perú que plantean una revisión actual y contemporánea de los estudios sobre el pensamiento crítico, la construcción del espacio crítico desde las universidades, la descolonización epistemológica, la reflexión latinoamericana sobre la alteridad y la interculturalidad, y el rol del investigador y las pedagogías críticas.

Es un número editorial que compila debates contemporáneos e intenta hacer aportes a la realidad que trastoca hoy a las Universidades y las prácticas educativas. Se publican además artículos y ensayos que tienen similitudes con las proposiciones del Dossier en tanto que se exponen resultados de investigaciones enmarcadas en las prácticas docentes/pedagógicas y en las reflexiones sobre el desafío de las Universidades.

Las tareas que impone la dinámica social y económica de ésta época globalizada se deben concentrar en sostener la condición humana y la preservación de la vida ante el avance del tecnicismo educativo. Las universidades deben trascender, sin anularlo, la lógica de la capacitación individual competitiva y recuperar el sentido social de la formación profesional.

Kenya Barroso Peña
EDITORA



DOSSIER

PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y HERMENÉUTICA.

Exploring Perspectives and Challenges in the Study of
Critical Thinking: A Comprehensive Bibliographic
and Hermeneutic Analysis.

Mireia Vendrell Morancho.

Universidad Complutense de
Madrid. Madrid, España.

mvendrel@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0002-7286-8867>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270214>

RESUMEN

Este artículo realiza una exploración del concepto de “pensamiento crítico” a través de un análisis bibliográfico y hermenéutico. Se abordan tres movimientos relacionados con el tema y se consideran las perspectivas de destacados autores del Movimiento del Pensamiento Crítico. A partir de esto, se propone una definición operativa que incorpora elementos consensuados y críticas de las definiciones de los mencionados autores, con el objetivo de aplicarla en contextos educativos. Asimismo, se destaca la relevancia de promover el pensamiento crítico en la sociedad y se sugieren áreas de investigación futura para este campo. En suma, este artículo proporciona una comprensión profunda y práctica del pensamiento crítico, brindando una base sólida para su implementación en diferentes ámbitos educativos y sociales.

Palabras claves: Pensamiento crítico; pensamiento; razonamiento; conceptualización.

ABSTRACT

This scientific article delves into the concept of “critical thinking” using a comprehensive bibliographic and hermeneutic analysis. It examines three related movements in this area and incorporates perspectives from leading authors in the Critical Thinking Movement. Subsequently, an operational definition is proposed, encompassing aspects of consensus and criticism from these authors, with the ultimate goal of its application in educational contexts. Furthermore, the significance of fostering critical thinking within society is emphasized, and potential areas for future research within this domain are suggested. Overall, this article provides a profound and pragmatic comprehension of critical thinking, furnishing a robust groundwork for its effective implementation across diverse educational and social environments.

Keywords: Critical thinking, thinking, reasoning, conceptualization.

INTRODUCCIÓN. NECESIDAD DE EXPLORAR LAS DINÁMICAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

El impacto del pensamiento crítico en los estudiantes ha llevado a las instituciones de educativas a incorporarlo en sus programas y a considerarlo un aspecto esencial de lo que se espera de los estudiantes y se busca desarrollar en los graduados (Archila y otros, 2022; Prat-Sala y van Duuren, 2022). Sin embargo, a menudo se carece de claridad sobre cómo lograr esto en la práctica, generando una brecha entre las expectativas y la realidad. En concreto, la necesidad de enseñar el pensamiento crítico en las instituciones educativas y su importancia contrastan con la falta de consenso en cuanto a su terminología, su composición y sus parámetros (Hatcher y Possin, 2020; Plummer y otros, 2022).

Con el propósito de abordar la problemática mencionada, el presente artículo tiene como objetivo desarrollar una perspectiva crítica y reflexiva sobre el término “pensamiento crítico”. Para lograr este objetivo, se utiliza una metodología de análisis bibliográfico y hermenéutico que permitirá examinar de manera comprehensiva y reflexiva los principales movimientos en el estudio del pensamiento crítico, las perspectivas de los autores líderes y, con base en estas, las áreas de acuerdo y desacuerdo dentro del movimiento central del pensamiento crítico. Esta metodología proporciona una perspectiva crítica y reflexiva sobre el tema, permitiendo comprender cómo se ha desarrollado y evolucionado una idea o concepto y cómo se interpreta en diferentes contextos. Al estudiar estos movimientos, se logra una mejor comprensión del pensamiento crítico y su importancia en la educación y en la sociedad. En resumen, el objetivo final es contribuir al desarrollo de esta tipología de pensa-

miento y entender su importancia en la educación y en la sociedad.

DESENTRAÑANDO LOS MOVIMIENTOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento crítico tiene sus raíces en la filosofía clásica, específicamente en el método heurístico de Sócrates (Colln-Applying y Giuliano, 2017). Sin embargo, no fue hasta la década de 1970 que se despertó un interés internacional en su estudio, motivado por la detección de las limitaciones de la lógica formal para evaluar argumentos y el descontento del profesorado con las habilidades de razonamiento de los estudiantes (Ennis, 2015; Facione, 1990b). Como resultado, se desarrolló un enfoque que defendía la lógica no formal como un medio más preciso para analizar y evaluar la estructura de los razonamientos en situaciones naturales y cotidianas. En este contexto, el surgimiento del movimiento de la lógica no formal, considerado actualmente como un subcampo de la filosofía, atrajo el interés de otras disciplinas, en particular de la pedagogía, interesada en el desarrollo del pensamiento crítico, y de la psicología, que se inclinaba a indagar en los procesos implícitos del pensamiento.

La contribución de las tres perspectivas mencionadas al estudio del pensamiento crítico ha sido el motor de desarrollo del Movimiento del Pensamiento Crítico, tal como se conoce en la actualidad. A diferencia de la lógica no formal, que se centra en el razonamiento y la argumentación, el pensamiento crítico se entiende como un constructo eminentemente evaluativo que abarca todas las capacidades propias del pensamiento de orden superior. Además, el fomento del pensamiento crítico no solo busca mejorar el pensamiento, sino también la capacidad de actuar de acuerdo con dicho pensamiento.

El Movimiento del Pensamiento Crítico se divide en dos oleadas (Figu-

ra 1). La primera, iniciada en la década de 1970 y compuesta principalmente por filósofos, se centró en el estudio de la lógica y la razón, es decir, en las habilidades para identificar y evaluar estructuras argumentativas (Mesones, 2016). En la segunda oleada, iniciada en los años 80 y altamente influenciada por psicólogos y educadores (Paul, 2011), el pensamiento crítico se consideró como un constructo más amplio que engloba un espectro de habilida-

des más completo, especialmente las relativas al juicio. Además, se comenzó a reconocer el papel de las disposiciones en el desarrollo del pensamiento crítico (Davies y Barnett, 2015). Estas se relacionan con el deseo y la voluntad de comprometerse con el pensamiento; esto es, de dedicar el esfuerzo cognitivo necesario para ejercitar y aplicar sus habilidades de PC (Halpern, 1998; Llano, 2015; Paul, 1990).

FIGURA 1

Movimientos del pensamiento crítico



Fuente: elaboración propia.

En este aspecto, se detecta que el Movimiento del Pensamiento Crítico, inicialmente integrado por teóricos estrechamente vinculados con la filosofía, se centraba en la dimensión individual del pensamiento crítico, es decir, en la dimensión cognitiva y de propensión. La primera se relaciona con las habilidades de argumentación y juicio, y la segunda con las disposiciones, emociones o actitudes que inclinan al sujeto a hacer uso de sus habilidades de pensamiento crítico. Por último, cabe destacar que los autores de esta oleada, aunque se enfocan en la dimensión individual del pensamiento crítico, contemplan preocupaciones más amplias. Un claro ejemplo en este sentido es Richard W. Paul, quien se centra en el desarrollo del pensamiento crítico (habilidades y disposiciones) con un claro objetivo social (Paul, 2005).

Por su parte, el Movimiento de la Criticidad, compuesto por académicos como Ronald Barnett y Ralph Johnson, está estrechamente relacionado con el Movimiento del Pensamiento Crítico y se enfoca en las implicaciones más amplias del pensamiento crítico para la educación superior y la sociedad en términos generales (Davies, 2015). El objetivo del Movimiento de la Criticidad es formar personas críticas y comprometidas socialmente (Ten-Dam y Volman, 2004). Según Barnett, el propósito subyacente de la educación y sus actores es "desarrollar las capacidades para pensar críticamente...de entenderse a sí mismo críticamente y de actuar críticamente, formando así personas críticas que no están sujetas al mundo, sino que son capaces de actuar de forma autónoma y con propósito dentro de él" (Barnett, 1997: 7). Por lo tanto, la educación debe ayudar a formar individuos

críticos que no solo son conscientes de su entorno, sino que también tienen la capacidad de actuar de manera efectiva dentro de él.

Aunque los autores del Movimiento de la Crítica defienden la relevancia de la dimensión individual del Movimiento de Pensamiento Crítico (dimensión cognitiva y de propensión), se centran en la acción y virtud crítica. A diferencia de los proponentes del Movimiento de Pensamiento Crítico, que consideran que para ser considerada una persona crítica se requieren habilidades y disposiciones de pensamiento crítico, los teóricos de la criticidad, centrados en la dimensión sociocultural, opinan que la realización completa del pensamiento crítico requiere de una participación en el mundo a través de acciones críticas y consecuentes. Por lo tanto, consideran que la práctica, no solo la especulación, es esencial para la realización completa del pensamiento crítico, es decir, pensamiento crítico, autorreflexión y acción críticas, lo que en conjunto equivale a criticidad (Barnett, 1997).

Por su parte, el Movimiento de la Pedagogía Crítica, compuesto por educadores radicales que se han visto altamente influenciados por la teoría crítica alemana y el marxismo (Davies y Barnett, 2015), añade a la dimensión educativa del Movimiento de Pensamiento Crítico la importancia de las relaciones sociales como una parte esencial de su enfoque. Los teóricos del Movimiento de la Pedagogía Crítica, como Paulo Freire, Donald Schön, Peter McLaren o Henry Giroux, se centran en la dimensión social del pensamiento crítico, y consideran que el papel de los educadores es el de intelectuales transformadores que denuncian las injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de la escuela (Freire, 1970; Giroux, 1988). Estos educadores trabajan para ofrecer las con-

diciones necesarias para que los estudiantes tengan el conocimiento y el valor para luchar por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. Para ello, utilizan formas de pedagogía que tratan a los estudiantes como agentes críticos, problematizando el conocimiento y utilizando el diálogo crítico. En este sentido, mientras que los teóricos de la criticidad proponen planteamientos sociopolíticamente neutrales, los defensores del Movimiento de la Pedagogía Crítica promueven la acción de resistencia a las condiciones opresivas con el fin de lograr un cambio político-social profundo (Burbules y Berk, 1999; Ten-Dam y Volman, 2004). En otras palabras, para el Movimiento de Criticidad, el objetivo principal del pensamiento crítico es formar personas críticas y comprometidas socialmente, mientras que para el Movimiento de la Pedagogía Crítica, el objetivo es formar ciudadanos empoderados que descubran y critiquen activamente los mecanismos específicos de poder y opresión. Así, se observa que el adjetivo “crítico” tiene un significado notablemente diferente según el movimiento que se estudie. En el Movimiento de Pensamiento Crítico, “crítico” se utiliza como sinónimo de “criticism”, mientras que en el Movimiento de Pedagogía Crítica, se utiliza como sinónimo de “critique”. Es decir, en el Movimiento de Pensamiento Crítico, hacer una crítica implica enfocarse en la estructura de los argumentos y señalar los defectos encontrados, mientras que en el Movimiento de Pedagogía Crítica, hacer una crítica implica analizar el significado subyacente del discurso. Cabe destacar que, aunque el significado del adjetivo crítico es heterogéneo entre los tres movimientos, todos comparten la convicción de que fomentar el escepticismo en los estudiantes es un objetivo educativo fundamental para los docentes (Burbules y Berk, 1999).

DESAFIANDO EL STATU QUO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ANÁLISIS DE LOS AUTORES LÍDERES Y ÁREAS DE DESACUERDO EN EL MOVIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

A continuación, se procede a analizar los planteamientos de los seis autores líderes del Movimiento de Pensamiento Crítico: Peter Facione, Robert H. Ennis, Matthew Lipman, John E. McPeck, Richard W. Paul y Harvey Siegel. Es importante destacar que todos ellos pertenecen al ámbito de la filosofía de la educación y han ido refinando y precisando sus definiciones a lo largo del tiempo gracias a debates conceptuales, investigaciones empíricas y, por supuesto, las aportaciones y críticas de otros autores.

Peter Facione y el Informe Delphi

El Informe Delphi sobre el pensamiento crítico, liderado por Peter Facione, fue encargado por la Asociación Filosófica Estadounidense con el objetivo de consensuar un posicionamiento sobre el papel del pensamiento crítico en los modelos de formación educativa (Facione, 1990a). Este estudio aborda las dimensiones cognitivas y actitudinales del pensamiento crítico, así como recomendaciones sobre su desarrollo y evaluación.

En el informe, se propone una definición del pensamiento crítico como un “juicio intencionado y autorregulado que da lugar a la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como a la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa dicho juicio” (Facione, 1990: 3). Además, se destacan seis habilidades interdependientes de pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. El informe también enfatiza la

importancia de las disposiciones de pensamiento crítico para la vida en general y para cuestiones específicas, preguntas o problemas.

Los puntos fuertes del Informe Delphi incluyen su enfoque exhaustivo en las habilidades cognitivas y actitudinales del pensamiento crítico, y su capacidad para guiar la formación educativa y la evaluación. Además, ha sido influyente en el campo de la educación y la evaluación. No obstante, la definición y habilidades propuestas pueden ser limitadas al no tener en cuenta aspectos importantes del pensamiento crítico, como la creatividad (Halpern, 2014), la sensibilidad cultural y el pensamiento crítico en contextos sociales y políticos (Hemming, 2000; Weinstein, 1991). Además, la definición y las habilidades pueden ser demasiado abstractas y no proporcionar una guía clara para la enseñanza y la evaluación del pensamiento crítico en situaciones reales.

Robert H. Ennis.

Robert H. Ennis, uno de los fundadores del campo de investigación en el pensamiento crítico (Davies y Barnett, 2015), ofrece una definición muy influyente desde una perspectiva filosófica (Goodsett, 2020; Hawes, 2003). En su definición, establece el constructo como un “pensamiento razonable y reflexivo centrado en la decisión de qué creer o hacer” (Ennis, 1985:45). Esta definición conlleva tres implicaciones: la atención se centra en la evaluación del propio pensamiento del individuo, el énfasis en la toma de decisiones y la elección de alternativas, y la consideración de que el pensamiento crítico es una combinación de habilidades y disposiciones.

En términos generales, la definición de Ennis ha sido valiosa para proporcionar un marco teórico y conceptual para el pensamiento crítico. Sin embargo, ha sido objeto de críticas y revisiones a lo largo del tiempo. En concreto, la definición carece

de claridad en cuanto a su alcance y contenido (Kuhn, 2019), no considera suficientemente los aspectos posicionales que influyen en el pensamiento crítico, no toma en cuenta los contextos culturales y sociales que pueden influir en la valoración del pensamiento crítico, no enfatiza lo suficiente en la importancia de la acción y no incluye explícitamente la creatividad como una dimensión relevante del pensamiento crítico. Por tanto, aunque la definición de Ennis ha sido útil, es importante reconocer que existen limitaciones en su aplicación y que se deben considerar otras perspectivas para enriquecer la comprensión del pensamiento crítico.

Matthew Lipman.

La concepción de pensamiento crítico de Lipman se centra en su naturaleza autocorrectiva, sensible al contexto y basada en criterios objetivos (Lipman, 1987, 1991). En concreto, destaca que el proceso para lograr juicios informados y la toma de decisiones fundamentadas en la evidencia disponible se basa en el uso de criterios, la autocorrección y la sensibilidad al contexto (Lipman, 1987, 2003). Además, aborda el pensamiento crítico desde una perspectiva social, fomentando la creación de comunidades de investigación donde el diálogo filosófico se convierte en una herramienta fundamental para la reflexión crítica y el intercambio de ideas (Lipman, 1988).

Los puntos fuertes de la definición de Lipman radican en su enfoque en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo de orden superior, el énfasis en la importancia del uso de criterios objetivos, la sensibilidad al contexto y la autocorrección para lograr juicios informados y la toma de decisiones fundamentadas. Además, su perspectiva social sobre el pensamiento crítico es valiosa para la mejora de la calidad del pensamiento en el ámbito educativo y la formación de ciudadanos responsables. Sin

embargo, su enfoque principal en el diálogo filosófico puede no ser suficiente para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en todos los estudiantes, por lo que es necesario complementar con otros enfoques y estrategias pedagógicas. Asimismo, se cuestiona la inclusión del pensamiento crítico y creativo dentro del pensamiento de orden superior, y se reconoce la importancia de comprender los matices entre estas formas de pensamiento para su enseñanza efectiva y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

John E. McPeck.

La concepción de pensamiento crítico de McPeck se basa en "la propensión y habilidad de comprometerse en una actividad con escepticismo reflexivo" (Mcpeck, 1981: 8), y afirma que esta habilidad depende profundamente del contenido y contexto disciplinario en el que se aplica (Mcpeck, 1981; McPeck, 1985b). Por lo tanto, aboga por una formación basada en competencias críticas específicas a los contenidos disciplinares en lugar de una habilidad general de pensamiento crítico (McPeck, 1985a).

Entre los puntos fuertes de la definición de McPeck, se destacan su énfasis en la importancia del conocimiento disciplinario específico para el desarrollo del pensamiento crítico, su abordaje de tres cuestiones clave: la propensión y habilidad para comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo, la convergencia de propensiones y habilidades, y la relación entre el pensamiento crítico y la reflexión constante y la evaluación crítica de las creencias y conocimientos. Sin embargo, la definición de McPeck ha recibido críticas debido a su falta de claridad y a la posibilidad de que el enfoque en la competencia disciplinaria específica pueda limitar la capacidad de los estudiantes para aplicar habilidades de pensamiento crítico en diferentes contextos. Además, algunos críticos han señalado

que su énfasis en la reflexión constante y la evaluación crítica de las creencias y conocimientos puede ser insuficiente para el desarrollo completo de las habilidades de pensamiento crítico (Difabio de Anglat, 2005).

En general, la posición de McPeck se diferencia de la del Movimiento de Pensamiento Crítico en la medida en que enfatiza la importancia del conocimiento disciplinario específico para el desarrollo del pensamiento crítico y critica la idea de que el pensamiento crítico es una habilidad generalizable (Weinstein, 1993). Aunque la definición de McPeck ha sido criticada por su falta de claridad y su enfoque en la competencia disciplinaria específica, sigue siendo una perspectiva valiosa en el campo del pensamiento crítico al enfatizar la importancia del contexto y el contenido en el desarrollo de habilidades críticas.

Richard W. Paul.

La concepción de pensamiento crítico de Richard Paul destaca la dimensión ética y se basa en tradiciones filosóficas, así como en hallazgos generados desde una perspectiva psicológica-cognitiva y del desarrollo. Paul enfatiza que el pensamiento crítico puede ser definido de diversas maneras sin que ninguna de ellas deba ser considerada como la definitiva (Paul y Elder, 2000), lo que demuestra su interés por desarrollar un concepto inclusivo de pensamiento crítico que abarque diversas disciplinas, perspectivas y objetivos.

Paul considera que el pensamiento crítico es aquel en el que el pensante mejora la calidad de su pensamiento al someterlo a estándares intelectuales, apoderándose de las estructuras inherentes del acto de pensar (Paul y Elder, 2003). El resultado es un pensador crítico y ejercitado que formula problemas y preguntas vitales, acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar la efectivamente, llega a conclusiones y soluciones, probándolas con crite-

rios y estándares relevantes, piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento y reconoce y evalúa, según sea necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas (Paul, 2005; Paul y Elder, 2019).

Los puntos fuertes de la definición de Paul incluyen la importancia que se otorga a la efectiva comunicación y resolución de problemas, así como al desarrollo de disposiciones para una mente crítica que son intrínsecas al carácter de la persona. Además, Paul destaca la necesidad de comprometerse en un proceso sistemático, autodirigido, disciplinado, monitorizado y correctivo que entrelaza dos fases: el análisis y la evaluación del pensamiento. Sin embargo, la definición de Paul podría resultar demasiado amplia e inclusiva, lo que dificultaría su aplicación concreta en la práctica. Asimismo, su enfoque en la automejora del pensamiento individual podría limitar la importancia de trabajar colectivamente para abordar los problemas complejos de la sociedad.

Harvey Siegel.

La concepción de Harvey Siegel sobre pensamiento crítico destaca la estrecha relación entre racionalidad y pensamiento crítico, siendo ambos constructos coextensivos en relación con la relevancia otorgada a las razones (Siegel, 1988). Siegel considera que una persona racional es aquella que “cree y actúa sobre la base de razones” (Siegel, 1989: 21), mientras que un pensador crítico es el que es “movido apropiadamente por razones” (Siegel, 1989: 10). Según el autor, el pensamiento crítico es un cognado educativo de la racionalidad y, por lo tanto, una educación dirigida al fomento del pensamiento crítico es la que se encuentra dirigida al desarrollo de personas racionales que tengan la habilidad de entender la naturaleza de las razones y su evaluación (Siegel, 1980, 1989).

En cuanto a los puntos fuertes de la definición de Siegel, se destaca la importancia de la evaluación de las razones y el espíritu crítico para el desarrollo de personas que piensan y actúan de manera coherente sobre la base de razones. Siegel también defiende que el pensamiento crítico es fundamental para la ética y la epistemología de la educación, y que los docentes tienen la obligación moral de fomentar su desarrollo entre su estudiantado. Sin embargo, Siegel también destaca que la condición de persona racional no garantiza la de crítica, y que para ser considerado una persona crítica se requiere de un espíritu o actitud crítica (Siegel, 1980). Por lo tanto, una crítica a la definición de Siegel es que podría no ser suficientemente clara en cuanto a cómo se desarrolla y fomenta el espíritu crítico en los estudiantes. Además, podría argumentarse que la definición de Siegel parece enfocarse más en la evaluación y menos en la creación de argumentos o ideas originales.

Peter Facione, Robert H. Ennis, Matthew Lipman, John E. McPeck, Richard W. Paul y Harvey Siegel son reconocidos filósofos y académicos que han realizado valiosas contribuciones en el estudio y la enseñanza del pensamiento crítico. Aunque cada uno tiene su propia perspectiva, existen áreas en las que coinciden y otras en las que difieren. En este artículo, se han presentado brevemente los planteamientos de estos autores líderes del área, los cuales representan las áreas de acuerdo y desacuerdo aplicables tanto a estos autores como al estudio del pensamiento crítico en general.

Todos los autores citados, así como otros expertos en la materia, coinciden en la importancia de las habilidades de razonamiento en el pensamiento crítico. Se considera que este último implica habilidades como la identificación de argumentos, la evaluación de evidencia y la formulación de conclusiones. Asimismo,

existe un consenso general en la importancia del pensamiento crítico como una habilidad crucial que debe ser enseñada y desarrollada en todas las personas, particularmente en contextos educativos. Se considera que el pensamiento crítico es esencial para la vida cotidiana, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el éxito en la educación y en la carrera profesional. Por último, se está de acuerdo en la necesidad de definir claramente el pensamiento crítico, ya que esto es esencial para enseñarlo y evaluarlo de manera efectiva.

En cuanto a las áreas de desacuerdo, se destacan dos cuestiones que tienen importantes implicaciones educativas. En primer lugar, la definición exacta del pensamiento crítico sigue siendo objeto de debate (Hatcher y Possin, 2020). Si bien se está de acuerdo en la necesidad de definirlo, existen diferencias en cómo hacerlo. Por ejemplo, algunos expertos lo definen como un proceso de análisis y evaluación, mientras que otros lo consideran un proceso de resolución de problemas y toma de decisiones. En segundo lugar, existe una discusión acerca de cómo enseñar el pensamiento crítico. Aunque los expertos están de acuerdo en su importancia, difieren en cómo debe enseñarse. Algunos defienden la enseñanza explícita y sistemática (Dwyer, 2017; Yaiche, 2021), mientras que otros creen que se debe fomentar a través de la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos reales (Archila y otros, 2022; Santos y otros, 2021). Además, algunos consideran que es un constructo general y debe enseñarse en cursos independientes (Mcpeck, 1981), mientras que otros piensan que es dependiente de la disciplina, por lo que debe enseñarse a través de la disciplina concreta (Ennis, 2018). En relación con este tema, se acepta ampliamente que el pensamiento crítico y las habilidades de razonamiento que conlleva son de gran importancia. Sin embargo, toda-

vía existen discrepancias en cuanto a su definición precisa y la manera de enseñarlas. Por lo tanto, es crucial continuar analizando y reflexionando sobre estas cuestiones para seguir progresando en la comprensión y desarrollo del pensamiento crítico. Con el objetivo de clarificar el término “pensamiento crítico” y contribuir a la formación de una sociedad más crítica, equitativa y justa, a continuación se procede a explorar su definición con base en los puntos fuertes y críticas de las concepciones de los autores previamente analizados, para ofrecer una definición concreta.

DEFINICIÓN OPERATIVA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU APLICACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

A partir de las conceptualizaciones, fortalezas y críticas de las definiciones de pensamiento crítico de los autores mencionados, así como de otros autores, es posible elaborar una definición operativa del pensamiento crítico y su aplicación en contextos educativos, especialmente en la educación superior. Así, el pensamiento crítico se define como una propensión y habilidad para comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo (Kavenuke y otros, 2020; Mcpeck, 1981), evaluando críticamente las creencias y conocimientos (Dyer y Hall, 2019; Paul y otros, 2019), y actuando de manera coherente sobre la base de razones fundamentadas. Esta definición hace hincapié en la relevancia del conocimiento disciplinario específico para el desarrollo del pensamiento crítico (Ennis, 2018; Hughes, 2014), así como en la convergencia de propensiones y habilidades críticas (Heard y otros, 2020). Además, se resalta la importancia del contexto y del contenido en el desarrollo de habilidades críticas, como la comunicación efectiva y la resolución de problemas (Dwyer, 2017; Nagel y otros, 2020).

Resulta esencial considerar los contextos culturales, sociales y políticos que pueden influir en la valoración del pensamiento crítico y en su aplicación en situaciones reales. Asimismo, se destaca la importancia de la acción y de la ética, así como la necesidad de trabajar en conjunto para abordar los problemas de la sociedad. Es fundamental tener en cuenta que el pensamiento creativo se aborda de manera independiente al pensamiento crítico, y se subraya la importancia del espíritu crítico como un aspecto inherente al carácter de la persona. Finalmente, se hace énfasis en la importancia de la evaluación de las razones y del espíritu crítico para el desarrollo de personas que piensan y actúan de manera coherente sobre la base de razones.

En coherencia con lo expuesto, se infiere que la implementación efectiva del pensamiento crítico en contextos educativos requiere la promoción de habilidades, disposiciones y estrategias prácticas que permitan el desarrollo de habilidades analíticas (Abrami y otros, 2008; Danczak y otros, 2020), la capacidad de hacer preguntas críticas (Paul y Elder, 2007) y la habilidad de pensar de forma creativa (Dwyer, 2017; Halpern, 2014). Además, es fundamental fomentar disposiciones críticas, como la curiosidad, el escepticismo reflexivo, la humildad intelectual y la apertura mental, que son esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2019; Uslu, 2020).

Es importante destacar que el aprendizaje del pensamiento crítico no puede abordarse de manera aislada o desconectada del contexto cultural, social y político en el que se produce (Volman y ten Dam, 2015). Por lo tanto, la implementación efectiva del pensamiento crítico en contextos educativos debe tener en cuenta las diferentes perspectivas y experiencias de los estudiantes, así como las implicaciones de la sociedad y la cultura en el desarrollo de habilidades

críticas. Por su parte, para fomentar el desarrollo de habilidades en el análisis y evaluación de información, se pueden proporcionar ejercicios y prácticas que promuevan la identificación de información relevante, la evaluación de la calidad de la información y la identificación de patrones y tendencias en la información. También es importante fomentar el uso de diferentes fuentes y perspectivas al evaluar información, y proporcionar retroalimentación constructiva sobre la capacidad de interpretación y análisis.

En cuanto a la habilidad de hacer preguntas críticas, esta se puede fomentar a través de la enseñanza de técnicas de preguntas abiertas y cerradas, y proporcionar oportunidades para que los estudiantes practiquen la formulación de preguntas críticas (Abrami y otros, 2015; Tiruneh y otros, 2014). Del mismo modo, es importante fomentar la discusión crítica y el diálogo en el aula, y proveer retroalimentación constructiva sobre la calidad de las preguntas formuladas.

Para fomentar la habilidad de pensar de forma creativa, es necesario proporcionar oportunidades para que los estudiantes practiquen el pensamiento divergente y la generación de ideas. Los estudiantes pueden aprender a pensar de forma creativa a través de la resolución de problemas complejos, la realización de proyectos de investigación y la exploración de diferentes soluciones y enfoques para un problema (Arsih y otros, 2021; Goodsett, 2020). También es importante fomentar la imaginación y la innovación en el proceso de aprendizaje, y proporcionar retroalimentación constructiva sobre la calidad de las ideas generadas (Abrami y otros, 2015).

Finalmente, para fomentar las disposiciones críticas de curiosidad, escepticismo reflexivo, humildad intelectual y apertura mental, es necesario crear un ambiente que despierte el interés y la curiosidad de los

estudiantes. Además, es necesario fomentar la exploración y la investigación autónoma, enseñar a los estudiantes a cuestionar y evaluar la información de manera crítica, cultivar la humildad intelectual y promover la apertura mental, la disposición a considerar ideas y argumentos que difieren de las propias, y considerar diferentes posibilidades y soluciones.

CONCLUSIÓN. EL VALOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA VIDA, LA SOCIEDAD Y EL DESARROLLO HUMANO

El pensamiento crítico es una competencia valiosa en la vida y en la sociedad, ya que permite una evaluación más efectiva de la información y la toma de decisiones informadas. En sintonía, permite una participación más activa en el debate público y contribuye a generar y sostener una sociedad más justa y equitativa. Igualmente, contribuye al desarrollo de la humanidad en tanto que promueve la reflexión y la crítica de ideas y prácticas injustas o dañinas. En lo que a esto se refiere, el desarrollo del pensamiento crítico contribuye al fomento de una sociedad más consciente y responsable en términos sociales, éticos y medioambientales.

Actualmente, el pensamiento crítico se suele estudiar dentro del enfoque del Movimiento del Pensamiento Crítico, que se centra en el estudio de las habilidades de pensamiento crítico. También se ha prestado atención a las disposiciones del pensamiento crítico, como el “espíritu crítico”, que se relaciona con la dimensión moral y emocional del pensamiento crítico (Holma, 2015). Además, hay enfoques complementarios, como el Movimiento de Criticidad y el Movimiento de la Pedagogía Crítica, que se centran en el estudio de la acción crítica y la formación de individuos comprometidos y críticos capaces de promover la transformación hacia una ciudadanía más comprometida y una sociedad más justa. Dentro del Movimiento del

Pensamiento Crítico, hay tres perspectivas principales que estudian el pensamiento crítico: la filosófica, la psicológica y la educativa. Cada perspectiva tiene un enfoque y objetivo teórico diferente, lo que ayuda a una comprensión más profunda del constructo en cuestión. Los expertos pioneros del Movimiento del Pensamiento Crítico presentan diferencias en la forma en la que conceptualizan el constructo debido a los diferentes objetivos de investigación y teorías y enfoques desde los cuales abordan el estudio.

Las discrepancias en las conceptualizaciones de los diferentes autores ejemplifican las áreas de desacuerdo en relación con la comprensión del pensamiento crítico. Estas discrepancias pueden proporcionar una visión más amplia y compleja del pensamiento crítico y cómo opera, pero también pueden dificultar su promoción y evaluación adecuada, particularmente en contextos educativos. Esto contribuye a que el pensamiento crítico sea un concepto ambiguo en la praxis educativa. (Archila y otros, 2022; Evangelisto, 2021).

Teniendo en cuenta los puntos anteriormente mencionados, en este trabajo se ha trabajado en la articulación de una conceptualización operativa y con profundidad didáctica del pensamiento crítico en la que se especifican comportamientos específicos susceptibles de ser identificados y observados empíricamente. De esta manera, se contribuye a mejorar la comprensión y el estudio del pensamiento crítico, permitiendo una enseñanza y evaluación más eficaces.

En conclusión, si bien este estudio ha logrado proporcionar una visión profunda y operativa del pensamiento crítico, es importante destacar la necesidad de seguir investigando sobre cómo se desarrolla y qué factores influyen en este proceso. Sólo de esta manera podremos diseñar estrategias educativas más efectivas para fomen-

tar y fortalecer el pensamiento crítico en diferentes contextos y así contribuir al desarrollo de ciudadanos más críticos y reflexivos en nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMI, Philip y otros (2015). *Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>

ABRAMI, Philip y otros (2008). *Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 Meta-Analysis. Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>

ARCHILA, Pablo Antonio y otros (2022). *Using the Controversy over Human Race to Introduce Students to the Identification and the Evaluation of Arguments. Science & Education*, 31, 861–892. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00299-8>

ARSIH, Fitri y otros (2021). *Randai learning model to enhance pre-service biology teachers' critical thinking skills. International Journal of Instruction*, 14(2), 845–860. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14247a>

BARNETT, Ronald (1997). *Higher Education: A Critical Business*, 1997. Open University Press.

BURBULES, Nicholas y BERK, Rupert (1999). *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits*; en POPKEWITZ, Thomas y FENDLER, Lynn (Eds.), *Critical Theories in Education*. (pp 45–65). Routledge.

COLLN-APPLING, Cristina y GIULIANO, Danielle (2017). *A concept analysis of critical thinking: A guide for nurse educators. Nurse Education Today*, 49, 106–109. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.007>

DANCZAK, Stephen y otros (2020). *Development and validation*

of an instrument to measure undergraduate chemistry students' critical thinking skills. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1), 62-78. <https://doi.org/10.1039/c8rp00130h>

DAVIES, Martin (2015). A Model of Critical Thinking in Higher Education; en PAULSEN, Michael (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research Volume 30*. (pp. 41-92). Springer Cham. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1>

DAVIES, Martin y BARNETT, Ronald (2015). The palgrave handbook of critical thinking in higher education; en DAVIES, Martin y BARNETT, Ronald (Eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan New York. <https://doi.org/10.1057/9781137378057>

DIFABIO DE ANGLAT, Hilda (2005). El "critical thinking movement" y la educación intelectual. *Estudios Sobre Educación*, 9, 167-187.

DWYER, Christopher (2017). *Critical thinking: Conceptual perspectives and practical guidelines*. Cambridge University Press.

DYER, Kathleen y HALL, Raymond (2019). Effect of Critical Thinking Education on Epistemically Unwarranted Beliefs in College Students. *Research in Higher Education*, 60(3), 293-314. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9513-3>

ENNIS, Robert (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48. <https://pdfs.semanticscholar.org/80a7/c7d4a98987590751df4b1b-d9adf747fd7aaa.pdf>

ENNIS, Robert (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception; en DAVIES, Martin y BARNETT, Ronald (Eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. (pp. 31-48). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-37805-7>

ENNIS, Robert (2018). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vi-*

sion. *Topoi*, 37(1), 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>

EVANGELISTO, Christa (2021). Critical Thinking In Stem : A Qualitative Study Of Community College Teaching Techniques. *Journal of STEM Education*, 22(2), 33-39.

FACIONE, Peter (1990a). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *Research Findings and Recommendations*.

FACIONE, Peter. (1990b). The California Critical Thinking Skills Test -College Level Technical Report #2 Factors Predictive of CT Skills. In California Academic Press Press.

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

GIROUX, Henry (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Praeger. <https://doi.org/10.1177/002205748817000209>

GOODSETT, Mandi (2020). Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5), 102163. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102163>

HALPERN, Diane (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

HALPERN, Diane (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th ed.). Psychology Press.

HATCHER, Donald y POSSIN, Kevin (2020). Chapter 16 Commentary; en FASKO, Daniel; (Ed.). *Critical Thinking and Reasoning. Theory, Development, Instruction, and Assessment*. (pp. 298-322). Brill/ Sense Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781412991445.d102>

HAWES, Gustavo (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. En Documento de Trabajo 2003/6; Proyecto Meceseup TAL 010 (Vol. 1). <http://www.freewebs.com/gustavohawes/EducacionSuperior/2003PensamientoCritico.pdf>

HEARD, Jonathan y otros (2020). Critical Thinking: Skill Development Framework. The Australian Council for Educational Research (ACER), 1–26.

HEMMING, Heather (2000). Encouraging Critical Thinking: "But... What Does That Mean?" McGill Journal of Education, 3(2), 173–186. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8525>

HOLMA, Katariina (2015). The Critical Spirit: Emotional and Moral Dimensions of Critical Thinking. Studier i Pædagogisk Filosofi, 4(1), 17–28.

HUGHES, Conrad (2014). Theory of Knowledge aims, objectives and assessment Criteria: An analysis of critical thinking descriptors. Journal of Research in International Education, 13(1), 30–45. <https://doi.org/10.1177/1475240914528084>

KAVENTH, Patrick y otros (2020). The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematicity, self-confidence and scepticism. Thinking Skills and Creativity, 37(March 2019), 100677. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100677>

KUHN, Deanna (2019). Critical Thinking as Discourse. Human Development, 62(3), 146–164. <https://doi.org/10.1159/000500171>

LIPMAN, Matthew (1987). Critical Thinking: What can it be? Analytic Teaching, 8(1), 5–12. <http://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403/197>

LIPMAN, Matthew (1988). Philosophy for children and critical thinking. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 7(4), 40–42.

LIPMAN, Matthew (1991). Thinking in education Cambridge University Press. Cambridge UK, 1991.

LIPMAN, Matthew (2003). Thinking in Education (2a ed.). Cambridge University Press.

LLANO, Stephen (2015). Debate's Relationship to Critical Thinking; en DAVIES, Martin y BARNETT, Ronald (Eds.). The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. (pp. 139–152). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057_13

MCPECK, John (1981). Critical thinking and education. St Martin's Press.

MCPECK, John (1985a). Critical Thinking and the Trivial Pursuit Theory of Knowledge. Teaching Philosophy, 8(4), 295–308.

MCPECK, John (1985b). Richard Paul's critique of critical thinking and education. Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic, 2(1), 112–123. <https://doi.org/10.4324/9781315526492>

MESONES, Gustavo (2016). Diagnóstico Del Pensamiento Crítico En La Enseñanza De La Matemática En El Contexto De La Educación Secundaria Peruana (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona (España).

NAGEL, Marie-Theres y otros (2020). Performance Assessment of Generic and Domain-Specific Skills in Higher Education Economics; en Student Learning in German Higher Education. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1_14

PAUL, Richard (1990). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Center for Critical Thinking, Sonoma State University.

PAUL, Richard (2005). The state of critical thinking today. New Directions for Community Colleges, 2005(130), 27–38. <https://doi.org/10.1002/cc.193>

PAUL, Richard (2011). Critical thinking movement: 3 waves. <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856>

PAUL, Richard y ELDER, Linda (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico.

PAUL, Richard y ELDER, Linda (2000). Critical thinking: Nine strategies for everyday life, Part I. *Journal of Developmental Education*, 24(1), 40-41.

PAUL, Richard y ELDER, Linda (2007). Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning. *Journal of Developmental Education*, 31(1), 36-37.

PAUL, Richard y ELDER, Linda (2019). A Guide For Educators to Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes With a Critical Thinking Master Rubric. The Foundation for Critical Thinking. www.criticalthinking.org

PAUL, Richard y otros (2019). The thinker's guide to engineering reasoning: Based on critical thinking concepts and tools. Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.

PLUMMER, Kenneth y otros (2022). Enhancing Critical Thinking Skills through Decision-Based Learning Keywords Decision-based learning Critical thinking. *Innovative Higher Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10755-022-09595-9>

PRAT-SALA, Merce y VAN DUUREN, Mike (2022). Critical Thinking Performance Increases in Psychology Undergraduates Measured Using a Workplace-Recognized Test. *Teaching of Psychology*, 49(2), 153-163. <https://doi.org/10.1177/0098628320957981>

SANTOS, Luis y otros (2021). Critical Thinking and Language Learning. *CTLL. The Journal of the JALT Critical Thinking SIG* 2 (1). 1-49. <http://www.jaltcriticalthinking.org>

SIEGEL, Harvey (1980). Critical Thinking as an Educational Ideal. *The Educational Forum*, 45(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/00131728009336046>

SIEGEL, Harvey (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Taylor & Francis.

SIEGEL, Harvey (1989). The Rationality of Science, Critical Thinking, and Science Education. *Synthese*, 80(1), 9-41. <https://doi.org/10.1007/BF00869946>

TEN-DAM, Geert y VOLMAN, Monique (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>

TIRUNEH, Dawit y otros (2014). Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies. *Higher Education Studies*, 4(1). <https://doi.org/10.5539/hes.v4n1p1>

USLU, Salih (2020). Critical Thinking Dispositions of Social Studies Teacher Candidates. *Asian Journal of Education and Training*, 6(1), 72-79. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.61.72.79>

VOLMAN, Monique y TEN DAM, Geert (2015). Critical Thinking for Educated Citizenship; en DAVIES, Martin y BARNETT, Ronald (Eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. (pp. 593-603). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057_35

WEINSTEIN, Mark (1991). Critical Thinking and Education for Democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 23(2), 9-29. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1991.tb00129.x>

Weinstein, Mark (1993). Critical Thinking: The Great Debate. *Educational Theory*, 43(1), 99-117.

YAICHE, Wahida (2021). Boosting EFL Learners Critical Thinking through Guided Discovery: a Classroom-Oriented Research on First-Year Master Students. *Arab World English Journal*, 12(1), 71-89. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no16>

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA COMO ESPACIO CRÍTICO: EPISTEMOLOGÍAS INTERCULTURALES/DECOLONIALES CONTRA LAS POLÍTICAS REPRODUCTORAS DEL PENSAMIENTO.

The Latin American university as a critical space:
Intercultural/decolonial epistemologies against the
reproductive politics of thought.

Ximena Sepúlveda Varas

Universidad Católica de Temuco.
La Araucanía, Chile.

xime.sepulveda.varas@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5580-045X>

Iván Valderrama Aguayo

Universidad Católica de Temuco.
La Araucanía, Chile.

ivalderramaaguayo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5044-1718>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270507>

RESUMEN

El presente ensayo plantea como tesis la existencia de una responsabilidad ontológica de las universidades latinoamericanas, en cuanto instituciones validadoras del saber, que les demanda configurarse como espacios de encuentro y promotores de diálogos críticos sustentados en epistemologías contextualizadas. En el desarrollo del trabajo se busca proponer claves conceptuales que tributen a rearticular la institucionalidad universitaria tensionando sus bordes (Walsh, 2010:209) y porosidades para co-construir políticas institucionales y educativas contrahegemónicas. Finalmente se concluye haciendo un llamado a la imperiosa necesidad de construir espacios de encuentro horizontales y abiertos a las diversas comunidades que coexisten dentro de los distintos espacios académicos, relevando su naturaleza barroca-polifónica como instancias generadoras de conocimiento socioculturalmente contextualizado y qué atiende a transformar la realidad de dominio jerárquico de los distintos saberes reproducidos en los distintos espacios de poder intelectual y académico.

Palabras claves: Universidades, América Latina, fronteras epistémicas, construcción de conocimientos.

ABSTRACT

This paper proposes as a thesis the existence of an ontological responsibility of Latin American universities, as validating institutions of knowledge, which requires them to configure themselves as meeting spaces and promoters of critical dialogues based on contextualized epistemologies. In the development of the work, it is sought to propose conceptual keys that contribute to rearticulate the university institutionalality, stressing its edges (Walsh, 2010: 209) and porosities to co-construct counter-hegemonic institutional and educational policies. Finally, it concludes by calling for the imperative need to build horizontal and open meeting spaces for the various communities that coexist within the different academic spaces, highlighting their baroque-polyphonic nature as generating instances of socioculturally contextualized knowledge and what serves to transform the reality of hierarchical domain of the different knowledges reproduced in the different spaces of intellectual and academic power.

Keywords: Universities, Latin America, epistemic frontiers, knowledge construction.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de globalización se han extendido, a día de hoy, por todo el planeta, impactando en las distintas esferas de la vida y sus interrelaciones. No ajeno a dicho impacto están las formas de vivir y hacer vida universitaria. Así, los escenarios de cambio constante han implicado no solo una importante reestructuración del perfil socioeconómico de los territorios, sino también la reconfiguración del patrón y las relaciones de poder cognoscitivo entre las universidades y los centros de investigación transformándolos, a decir de Kauppinen (2013:17), en empresas de conocimiento y de elaboración de productos tecno-científicos sujetos a las decisiones del mercado.

Esta reestructuración en la forma de hacer y vivir la universidad ha implicado cambios organizativos sustanciales en este tipo de instituciones, incluyendo cambios asociados a los mecanismos de asignación interna de recursos, la división del trabajo de investigación académico con respecto a la docencia y el establecimiento de proyectos inter-trans universitarios orientados por los intereses económico-desarrollistas de los distintos gobiernos de turno y el sector empresarial. Como resultado, las nuevas prácticas institucionales de las universidades promueven comportamientos que funcionan bajo lógicas oferta y demanda y asignación de valor puramente mercantiles; lo que ha conllevado el fomento en la venta de productos y servicios promoviendo la competencia institucional-entre académicos por fondos concursables y/o incentivos al mérito como forma de compensar las precarias condiciones de desempeño (Aronowitz, 2000:74).

Estas nuevas orientaciones se dirigen, en lo fundamental, a transformar la vocación investigativa en productiva y afectan de forma más evidente a las ciencias naturales y disciplinas

directamente vinculadas a resolver las demandas del mercado de bienes y servicios tecnocientíficos. Así, esta transformación ha tenido como una de sus consecuencias más evidentes la reformulación de los currículos de enseñanza escolares reorientándolos al desarrollo de competencias STEM, promovida inicialmente por la National Science Foundation (Bogdan & García, 2021:73).

En este contexto de fomento del capacitismo educativo las ciencias humanas -las ciencias sociales y las humanidades- no se han visto ajenas a dichas fuerzas exógenas en cuanto también se han visto sometidas al influjo del espíritu neoliberal. Pruebas de aquello son el sistemático decrecimiento en los presupuestos disponibles para dichas áreas del conocimiento y el cuestionamiento de su estatus de ciencias y disciplinas necesarias desde el punto de vista de la competitividad, de la productividad o del crecimiento económico. Lo anterior ha conllevado que las ciencias del espíritu (Dilthey, 2015:41) hayan debido transitar hacia la aplicación y la innovación con el fin de integrarse a esta nueva reorganización estandarizada de la gestión universitaria.

Los cambios profundos que en esta condición ha sufrido la generación y transmisión del conocimiento en las universidades públicas y privadas, refieren no solo a la utilidad del mismo en busca del incremento de la productividad, la competitividad y el progreso económico (Schamp & Lo, 2006), sino también a la presión de la utilidad, el mercado y el control político que se presenta sobre los generadores autorizados de este conocimiento (Peters, 2007:48).

Esta condición global, que ha profundizado en el ámbito universitario la prevalencia del conocimiento hegemónico¹ su utilización y reconocimiento de acuerdo a quiénes y dónde

¹ Entendiéndose éste como el conocimiento del poderoso, en contraposición al conocimiento poderoso (Young & Lambert, 2014:45)

se genera, determina hoy una dependencia socioterritorial respecto de las cúpulas del saber² que se traduce en la invisibilización de los conocimientos que se generan en contextos situados y más aún aquellos que se generan fuera de la esfera académica formal, afectando con ello las posibilidades reales que tiene la institución universitaria para generar relaciones de mutuo reconocimiento intercultural sustentado en el diálogo de saberes (Leff, 2004:14).

EL CAMINO AVANZADO EN EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS CULTURALES:

Los estudios culturales como proyecto político y práctica de intervención (Walsh, 2010:215), emergen en una condición de la marginalidad universitaria en los años 50' en el Reino Unido, a partir de la creación de la Escuela de Estudios Culturales Contemporáneos (*Center for Contemporary Cultural Studies*, CCCS) en la Universidad de Birmingham, Inglaterra.

El surgimiento del CCCS marca un punto de partida para el cuestionamiento académico del mundo contemporáneo a partir de un enfoque cultural, integrando en ello los aportes e interrogantes que provenían de diversos saberes y donde las separaciones disciplinares y las especializaciones en los estudios sociales dejaron de ser preponderantes (Wolf, 1985:118).

La Escuela de Birmingham y las contribuciones que a partir de ella se desencadenaron son referentes significativos para establecer un marco de

perspectivas críticas y políticas, destacando especialmente las aportaciones de Stuart Hall en la concepción de un proyecto de investigación política concebido desde las prácticas culturales, luchas políticas y desde el espacio concreto en que ellas se generan (Walsh, 2010:217). Desde este enfoque la práctica de resistencias de las clases populares subalternizadas y sus procesos de formación marcaron la pauta investigativa.

Recientemente, filósofas como Nancy Fraser han avanzado hacia el desarrollo de una teoría crítica del reconocimiento cultural que propugna que las políticas culturales de la diferencia (la justicia del reconocimiento) pueden ser combinadas con políticas sociales de la igualdad (la justicia distributiva) en respuesta a la dominación cultural creciente que el neoliberalismo, la acumulación de capital y la desigualdad económica.

Este tránsito, desde el marxismo determinista hacia un marxismo con enfoque cultural, ocurre en razón de la necesidad de explicar y analizar los conflictos de clase desde las diversidades culturales existentes, flexibilizando la lógica del pensamiento marxista mediante la influencia de la reflexión del filósofo italiano Antonio Gramsci a lo cual denominó la disputa de "bloques hegemónicos" (Gramsci, 1971:142). En Latinoamérica, esta influencia marxista gramsciana permeó, entre otros, la obra de José Aricó, Carlos Nelson Coutinho, Juan Carlos Portantiero y Dora Kanoussi, los cuales, tomando como punto de partida la realidad latinoamericana como lectura situada en una coyuntura problemática singular desarrollaron el proyecto académico de unir las problemáticas teóricas marxistas y la singularidad histórica y política de América Latina (Aricó, 2020:124; Cortés, 2010:152).

A la par de ello, los movimientos sociales y las luchas que emergieron con fuerza en las décadas de los 60'

² En Latinoamérica la productividad científica es altamente dependiente de la cooperación internacional, por ejemplo Chile se ubica en un punto intermedio en la recta que lidera Bolivia, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y R. Dominicana, quienes en el periodo 2010-2016 lograron publicar menos de 5.000 artículos Scopus con un porcentaje de co-publicaciones científicas entre el 81 al 100% % cada uno; y por la vereda opuesta se encuentra Brasil, que en el mismo periodo publicó más de 100.000 artículos Scopus, con una dependencia internacional del 10 al 30% (Sebastián, 2019:84).

y 70' en Latinoamérica constituyeron el entorno para la irrupción y desarrollo de nuevas prácticas políticas, epistémicas y éticas de concientización (Walsh, 2010:219).

Lo anterior, no solo constituyó movimientos político-sociales sino también movimientos epistémicos, lo que atrajo la atención de numerosos académicos y activistas latinoamericanos, que generaron un ingente proceso de desarrollo intelectual, que constituyó un aporte propio en la creación de nuevas teorías y concepciones científico sociales que configuraron el pensamiento crítico latinoamericano de la época (Vergara, 2002:15).

En América Latina, la época marcada por la finalización de la década de los 70' y la entrada de la década de los 80' impulsa reformas educativas que vienen a constreñir la profusa obra intelectual, política y social que marcó la era precedente. Estas reformas, promovidas por instancias nacionales e internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (López & Flores, 2006:8), impusieron condiciones para otorgar financiamiento a los países en vías de desarrollo a cambio de la transformación de la estructura universitaria (Patrinós & Ariasingam, 1998:89).

Estas profundas transformaciones repercutieron en la organización y énfasis propios de la universidad latinoamericana pasando de una estructura tradicional a aquella denominada "universidad empresarial" (Cancino, 2010:158). En medio del convulsionado ambiente latinoamericano de la época los movimientos indígenas, desde finales de los 80's, inician una serie de reivindicaciones y demandas a sus respectivos estados nacionales, abogando por el derecho a la tierra y el anhelo de consolidar estados pluriculturales y pluriétnicos (Cárdenas, 1998:6-8).

Ante ello, y como respuestas legales y jurídicas en el continente³, se gesta un nuevo marco constitucional que comienza con la reforma brasileña (1988), seguida por Colombia (1991), México (1992), Paraguay (1992), Chile (Ley Indígena de 1993), Perú (1993), Bolivia (1994), y Argentina (1994) y que culmina con la reforma ecuatoriana, consignada el caso más destacado de participación indígena por su capacidad de diálogo con diferentes sectores políticos y sociales, así como por sus resultados (1996 y 1998) (Banco Mundial, 2015:25-37).

En el ámbito macro institucional latinoamericano, la respuesta a los movimientos indígenas generó una nueva concepción de gestión estatal, siendo el modelo más destacado el del Consejo Nacional de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros (Conpladein) en Ecuador. La creación del Consejo Nacional de Justicia Social y Desarrollo en México, en 1994. En Bolivia, Ecuador y Perú la atención institucional pública a los pueblos indígenas se presenta con jerarquía y función ministerial; en Guatemala y Chile toma la forma de corporaciones o fondos especiales para atender las necesidades de desarrollo (en Chile, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI) (Cárdenas, 1998:6-8).

3Los emergentes cambios legales e institucionales que se promovieron a lo largo de toda Latinoamérica, fueron avalados por marcos legales internacionales favorables al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Se destacan entre ellos, la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), el Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966), el Pacto sobre Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966), la Declaración y el Programa de Acción de Viena adoptados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993 (ONU, 1993). El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), el Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (ONU, 1993), así como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (ONU, 2007) y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de Estados Americanos (OEA, 2016).

Esta remirada de la institucionalidad, decanta también en las instituciones educativas, promoviéndose desde la década del 70 'y más decididamente a partir de la década de los 80 ' la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como parte de un debate sobre las relaciones entre etnia, clase y nación (Moya, 1998:176) en la mayoría de los casos, son resultado del desarrollo social y de las formas de convivencia democrática. Muchos de los cambios jurídicos en nuestros países han sido fruto de las demandas y de las iniciativas de los movimientos étnicos y de la movilización de la sociedad civil en general. También la sociedad política latinoamericana parece haber asumido importantes retos. Sin embargo, no siempre los desarrollos conceptuales, jurídicos, técnicos y otros tienen una correspondencia exacta con la realidad. Son más bien una especie de referente al que es preciso arribar para lograr las metas de calidad, eficiencia, equidad, democracia y reconocimiento de la diversidad, principios que parecen inspirar a los movimientos de reforma educativa en América Latina. El cambio decisivo en este sentido, se produce en la década de los 80 ', donde Perú, Guatemala y Ecuador oficializan políticas educativas en favor de los pueblos indígenas, ejemplo que sería imitado por otros países en la siguiente década (Fajardo, 2011:25).

En esta encrucijada posmoderna, en la que las luchas contra la globalización hegemónica buscan contrarrestar el crecimiento estructural de la exclusión en el Tercer y en el Cuarto Mundo, surge una nueva visión epistemológica de los estudios culturales, el movimiento intercultural/decolonial, que busca reconocer a los oprimidos como sujetos cognoscentes antes que menesterosos.

Desde esta mirada, la variable determinante para explicar el subdesarrollo deja de ser el intercambio desigual de mercancías mediante el comercio internacional (teoría de la dependencia) y se enfoca en la domi-

nación cultural, iniciada en el periodo de la conquista por medio de la colonización española y portuguesa (De la Garza, 2021:68). Este nuevo enfoque de la colonialidad busca reivindicar las formas ancestrales de pensamiento vigente en los continentes antes de la llegada europea, restituyendo el lugar que las tradiciones de los pueblos originarios perdieron bajo la violencia de los colonizadores y su discriminación en virtud de la raza, los aspectos físicos y el color de la piel (De la Garza, 2021:71).

Desde el frente intercultural, las llamadas "epistemologías del sur" abordan los fenómenos sociales a partir de un diálogo entre sujetos sapientes en condiciones de reconocimiento y horizontalidad, asumiendo el contexto histórico en el que se han desarrollado las relaciones socio-culturales en Latinoamérica, en especial las relaciones interétnicas e interculturales (De Sousa Santos, 2009:123). De este modo, las epistemologías del sur ofrecen marcos teóricos renovados que buscan dar cabida a los saberes ancestrales, centrando sus posibilidades en la expansión política para enfrentar los desafíos que, sobre la democracia, el derecho y la dignidad humana generan las formas de opresión características del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Este enfoque epistemológico promete aportar instrumentos teóricos y metodológicos que permitan desarrollar un diagnóstico crítico del presente y tiene como elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre.

Frente al conocimiento científico hegemónico estas posturas epistemológicas adoptan miradas pragmáticas, criticando la epistemología moderna "no tanto por sí misma sino como producto de la modernidad europea y por su fe en la ciencia y en el progreso resultantes del desarrollo de las fuerzas producidas y de la contradicción entre capital y trabajo", pro-

poniendo en su lugar una polifonía en cuanto a las formas de conocer (De la Garza, 2021:14).

Este vuelco a lo cognitivo -la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2014:47)- en la explicación de la dominación y el subdesarrollo desde el enfoque intercultural/decolonial, en el que las relaciones centro-periferia dejan de referir a las relaciones materiales entre mercados y capitales y pasan a ser definidas por concepciones cognoscitivas respecto a las formas autóctonas de pensamiento que han sido desplazadas por los conquistadores europeos a través de formas diversas de genocidio indígena (De la Garza, 2021:17), ponen en el centro de la discusión la cuestión del conocimiento, o en palabras de Bernstein lo que él definió como el carácter y estructura del conocimiento (Bernstein, 1999:157-164).

Así, la propuesta decolonial-del sur es sentar las bases para constituir una política académica institucional que supere la atribución que se le hace al conocimiento científico moderno de formar parte de las fuerzas de la hegemonía o la colonización. El conocimiento poderoso no puede surgir de ninguna localización particular (grupo de interés o etnia) porque precisamente su estatus epistemológico se basa en su particularidad. Esto no invalida de modo alguno la complementariedad de los saberes, pero aboga por no ideologizar al conocimiento tradicional cómo la vía única para la superación de las condiciones mundiales que nos aquejan; y, del mismo modo, aboga por emancipar al conocimiento científico del yugo de la opresión capitalista neoliberal y de sus grupos de interés.

El llamado que desde las diversas epistemologías del sur se plantea es a concebir al conocimiento científico emancipado como un conocimiento contiguo y complementario de aquel que proviene del contexto tradicional/ancestral, ofreciendo desde el ejercicio de la co-construcción, la posibi-

lidad de expansión del conocimiento vernáculo a la vez que favorecer procesos de inserción contextual que se derivan de las aplicaciones científico tecnológicas co-construidas. Se propone para ello, reinterpretar la ecología de saberes y la traducción intercultural ya no como una oposición a "la monocultura del conocimiento y el rigor científico" (De Sousa Santos, 2017:237), sino como un entramado que permite discernir la contradicción entre el conocimiento indígena y el conocimiento legitimado por la sociedad global, promoviendo la co-construcción de conocimiento poderoso.

UNIVERSIDADES, AMÉRICA LATINA Y LAS FRONTERAS EPISTÉMICAS

Desde el estadio de desarrollo antes referido la crítica al modelo hegemónico de la ciencia global ha generado la emergencia, en gran parte de Latinoamérica, de movimientos intelectuales, académicos y estudiantiles que se orientan a la lucha contra formas de producción y organización capitalistas. Dichos modelos/colectivos/etc. sientan sus bases en prácticas otras ligadas a organizaciones y saberes indígenas, populares, solidarios y comunitarios.

En este contexto, prácticas históricamente subalternizadas comienzan a sistematizarse en visiones/herencias que han devenido en organizaciones adjetivadas como "las universidades interculturales" o "indígenas" (Blanco, 2009:134), las cuales se declaran instancias que luchan por el ejercicio del poder. Paralelamente, algunas universidades "tradicionales" han apostado por la creación de programas de formación avanzada en estudios (inter)culturales, configurando espacios para el desarrollo de pensamientos otros que se auto-definen críticos en cuanto se orientan a promover la generación de conocimientos emergidos desde escenarios socioculturales complejos en la región (Carter, 2017:253).

Dicho estado de la cuestión ha fomentado el desarrollo de iniciativas académicas que buscan cuestionar los paradigmas dominantes de construcción de conocimiento desde las ciencias sociales y las humanidades, para producir otros conocimientos y ofrecer otras formas de aproximarse a las realidades profundas del continente que se han puesto en relieve.

Desde los enfoques subalternos, poscoloniales y decoloniales se ha buscado fracturar la comprensión crítica y puramente positiva de la modernidad basado en la observación crítica de los procesos subyacentes de occidentalización presentes en las formas de hacer universidad e investigación.

Desde los programas ligados a los estudios interculturales, el cuestionamiento al conocimiento epistemológicamente uniforme/eurocentrado se declara explícitamente en conflicto con la relación entre distintos, donde la reflexión sobre el ser, hacer, sentir, vivir se expresa y manifiesta desde perspectivas y vivencias completamente diversas. Contextualizar la reflexión investigativa, convocando a otros conocimientos, permitiría de este modo establecer parámetros de reciprocidad reconociendo lo propio como valioso y válido (Walsh, 2007:28).

Esta urgencia por re-conocer la fuerza propia de Abya Yala, del pensamiento popular e indígena en la América profunda (Kusch, 1962:86), desde la reafirmación de legitimidad de los saberes propios, impele a sentar bases epistemológico/metodológicas otras respecto a cómo se construye el diálogo intercultural en los espacios educativos superiores. Especial importancia adquiere así reformular mecanismos de validación/construcción de conocimiento y preguntarse cuáles son las políticas de investigación que propician este diálogo en la esfera macro de la universidad latinoamericana.

De esta forma, la crítica que se plantea sobre los modelos universitarios apriori excluye aquellos esfuerzos por entender las complejidades efectivas que viven las universidades al menos en América Latina. Esto quiere decir que, si bien las universidades latinoamericanas han sentido el peso de la reestructuración neoliberal se observan esfuerzos por definir y levantar políticas y formas de gestión que involucren los temas interculturales⁴. El aspecto clave aquí tiene que ver con la capacidad de articular procesos de co-construcción de conocimiento poderoso (Young & Lambert, 2014:52).

¿EXTRACTIVISMO (EPISTÉMICO/ONTOLÓGICO) O RECONTEXTUALIZACIÓN?

El extractivismo, definido como una forma de economía política que se basa en la explotación intensiva de los recursos naturales, se expresa como una profundización radical de las prácticas destructivas que el modelo capitalista supone en cuanto considera a los individuos y al producto de su trabajo como mercancías; recursos de los que se puede disponer sin límites haciendo extensiva dichas relaciones de usufructo y dominación a los bienes espirituales disponibles en las personas y en los grupos de pertenencia de estos (Gudynas, 2018:63).

Así, esta situación ha sido denunciada por movimientos y activistas indígenas, señalando que *“extracción y asimilación van de la mano. El colonialismo y el capitalismo se basan en la extracción y la asimilación. Mi tierra se considera un recurso... Mi cultura y mi conocimiento son un recurso. Mi cuerpo es un recurso y mis hijos son un recurso, porque son el potencial para crecer, mantener y defender el sistema extraccionista-asimilacionista. El*

4 Destacan entre ellas prácticas centradas en desarrollar perspectivas interculturales de investigación, programas de formación avanzada, inclusión transversal de temáticas interculturales en el currículo general de pregrado, creación de cátedras interculturales, entre otras.

acto de extracción suprime todas las relaciones que dan sentido a lo que sea que se extraiga. Eso siempre ha sido parte del colonialismo y la conquista.” (Simpson & Klein, 2017:54).

Esta cita es representativa de la creciente sensación que en la actualidad tienen muchos pueblos originarios de su relación con el mundo académico. Donde sus conocimientos son, a juicio de sus portadores originarios, recursos que generan plusvalía para las carreras académicas o sociales de los que se apropian de ellas. Así, la resistencia al extractivismo tiene una cara política y una cara cognoscitiva y epistémica, de ahí que se vuelva necesario proyectar el conocimiento tradicional indígena en estas dos esferas. La primera es una resistencia al capitalismo extractivista, pero esta resistencia requiere de un conocimiento que rebase los límites culturales tradicionales.

Bernstein (1999:168), desarrolló originalmente el concepto de “recontextualización” para describir la estructura interna de la praxis discursiva pedagógica. En su concepción, recontextualizar corresponde a recolocar el conocimiento tradicional (contextual); en las estructuras de conocimiento jerárquico y en las estructuras de conocimiento horizontal (conocimiento científico). La idea aquí es que la “recontextualización” es una alternativa al extractivismo cognoscitivo o epistémico, puesto que permite valorar el conocimiento tradicional indígena al tiempo que fortalecerlo, en la medida que se transforma en un discurso vertical que permite expandir las posibilidades culturales de la tradición. Cuando el discurso se mueve de su posición original al nuevo posicionamiento, se genera una transformación, es decir, cuando el significado se transforma, ya no es el mismo significado (indígena ancestral) en tanto éste se resignifica y opera en un nuevo contexto (académico-mundial) ideacionalmente distinto.

Un ejemplo concreto de lo anterior se encuentra en la comprensión ecológica de los humedales en cuando microbiomas específicos. Recontextualizarlo, “recontextualizarlo” sería el ejercicio de reubicar el complejo de significados del conocimiento indígena en las categorías correspondientes a las corrientes de agua, del cual el conocimiento tradicional mapuche posee una vasta cosmología (Becerra & Llanquinao, 2017:101-107). Así, la ecología del agua pasa de ser ‘abstracta’ y se hace ‘concreta’ en la medida que entra en relación con la red de significados del agua en la cultura mapuche que según Becerra y Llanquinao (2017:77), identifica doce categorías, cada una de las cuales se entrelaza de diferentes modos en la cosmología mapuche. Esto muestra que el conocimiento se desplaza desde una dimensión epistemológica a una ontológica.

Se podría decir así que *“Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso”* (Marx, 1970:38). De esta forma, la recontextualización es un ascenso de lo abstracto a lo concreto, de lo “simple” a lo “complejo”.

Para efectos del desarrollo de políticas de investigación basadas en dichos postulados aquello es de suma importancia pues, el reclamo que hacen los intelectuales y activistas indígenas cuando señalan, que tal o cual académico se apropia de un determinado concepto indígena y lo reposiciona en un discurso académico transforma la “esencia” de dicho concepto-vital en un ítem ‘abstracto’ que se inscribe más bien en el conjunto de significados de su carrera académica. Se observa así que la apropiación de los conceptos tradicionales sin mediar una recontextualización, genera indefectiblemente extractivismo cognoscitivo.

Por tal motivo, la “recontextualización” es siempre una praxis política que debe hacer explícita su moral. Así

este ejercicio de recontextualización debería responder a preguntas tales como ¿cuál es la potencia emancipadora que tiene determinado concepto de una estructura de conocimiento jerárquico recontextualizado en la praxis de una comunidad indígena y cómo contribuye a superar las restricciones objetivas y subjetivas que impiden tal emancipación?

De este modo, siempre el conocimiento recontextualizado debería inscribirse en el marco de la movilización de la conciencia en oposición a los principios del mercado aún cuando sean estos quiénes, cada vez más, orienten las políticas de investigación circunscritas a las ciencias humanas. Esta orientación (recontextualización *por sobre* extractivismo), más que los contenidos propios del conocimiento, representa un quiebre en la progresiva secularización del conocimiento transformado en mercancía, en un valor de intercambio alienado de la dimensión espiritual y humana del conocimiento.

CONCLUSIÓN

La emergencia de prácticas de construcción de espacios académicos que buscan generar esferas reales para el desarrollo crítico del pensamiento en torno a las epistemologías interculturales/decoloniales en Latinoamérica se ha posicionado como una forma de contrarrestar el indiscriminado avance de políticas de investigación cuantitativas que promueven la (re)producción del pensamiento tecno-científico occidental como único y válido. En esta esfera, las acciones y prácticas de resistencia, entendidas como estrategias pedagógicas, sirven para transgredir la imposición colonial dentro o fuera de su influencia, generando oportunidades para comprender la labor académica como una “lucha por la liberación” (Avila, 2014:66). Es desde aquí donde el cruce de conocimientos emerge como elemento central en las experiencias de recontextualización

(Bernstein, 1999:171), donde la clave está en la transmisión del conocimiento y en las consecuencias sociales que esto tiene.

Expuestas ya las orientaciones de mercado que imperan hoy en la construcción y producción de la ciencia global y las nuevas estructuras que gobiernan las disposiciones de la institución universitaria actual como un núcleo eminentemente empresarial; el llamado es a dar un sentido de oportunidad a un modelo académico que asuma un carácter intercultural en la construcción de conocimiento, que permita expandir las posibilidades culturales de la tradición y de sentido práctico a la aplicación del conocimiento experto, acotando sus desarrollos en razón una conciencia ecológica y humana.

Para ello, afirmamos, es necesario reconocer, en aras de un fortalecimiento de lo local y lo subjetivo (localismo e individualismo) que este fenómeno se expresa con mayor nitidez en las instituciones educativas, particularmente por el influjo que ejercen el constructivismo y el culturalismo, sobre la pedagogía, el currículo y la política educacional.

Ante ello, la propuesta gira en relación con la comprensión del carácter y estructura del conocimiento y las diversas denominaciones que se le ha dado a la distinción entre el conocimiento empírico cotidiano, que deriva de la experiencia y; el conocimiento teórico conceptual, que proviene de la actividad científica. Estas distinciones, que han estado sujetas a una gran y apasionada controversia, se fundan en el relativismo constructivista posmoderno y en el universalismo realista crítico.

Pero, ¿cuál es el tipo de políticas hace posible la constitución de un sujeto capaz de ejercer una postura crítica respecto a sus circunstancias y tener acceso a lo impensable, como cuestión crucial para el ejercicio de su ciudadanía? Para responder esta pre-

gunta, afirmamos como necesario el hecho de mantener el conocimiento disciplinario en las actividades académicas, como base para la conformación del sujeto. Esto es un individuo que, independientemente de su origen, pueda hacerse cargo de su "historicidad".

En este sentido, estas políticas deberían considerar, a lo menos, dos aspectos: (a) una formulación explícita de los tipos de conocimientos que deben adquirir centralidad y, (b) la (re) definición de la institución y práctica académica en función de los tipos de conocimientos puestos de relieve. Esto es, el "conocimiento poderoso" y no el "conocimiento del poderoso".

En la práctica académica esto se expresa tanto en el currículum como en las líneas y orientaciones de la investigación: en el primer caso mediante la exclusión de contenidos y perspectivas vernáculos y, en la segunda mediante la imposición autoritaria ("violencia simbólica") de las líneas disciplinarias y la consecuente primacía de la cultura académica por sobre la experiencia cultural de las comunidades.

Con todo, la presente propuesta invita a visualizar a la universidad latinoamericana como un espacio crítico de las epistemologías interculturales/decoloniales, contrastando o reinterpretándolas desde la construcción del conocimiento poderoso, el cual puede ser promovido a través de políticas de investigación basadas en la filosofía intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aricó, J. (2020). Dilemas del marxismo en América Latina. CLACSO.
- Aronowitz, S. (2000). The knowledge factory: dismantling the corporate university and creating true higher learning. Beacon.
- Avila, D. (2014). Walsh, Catherine (editora) (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y(re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala. Alteridad. Revista de Educación, 9(1), 66–70.
- Banco Mundial. (2015). Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI. Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/98544-WP-P148348-Box394854B-PUBLIC-Latinoamerica-indigena-SPANISH.pdf>
- Becerra, R., & Llanquinao, G. (2017). Mapun Kimun Relaciones mapunche entre persona tiempo y espacio. Ocho Libros Editores.
- Bernstein, B. (1999). Discurso vertical y discurso horizontal: un ensayo. British Journal of Sociology of Education, 20(2), 157–173.
- Blanco, J. (2009). Cartografía del pensamiento latinoamericano contemporáneo Una introducción. Universidad Rafael Landívar.
- Bogdan, R., & García, A. (2021). De STEM nos gusta todo menos STEM». Análisis crítico de una tendencia educativa de moda. Enseñanza de Las Ciencias, 39(1), 65–80. <https://doi.org/10.5565/REV/ENSCIENCIAS.3093>
- Cancino, R. (2010). El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica. El caso de la universidad chilena. Sociedad y Discurso, 18, 149–165. http://vbn.aau.dk/ws/files/62845834/SyD18_cancino.pdf
- Cárdenas, V. H. (1998). Los derechos de los pueblos indígenas en América Latina. Gaceta Editada Por La Comisión Estatal de Derechos Humanos Del Estado de Jalisco (México), 13, 6–8.
- Carter, L. (2017). Neoliberalism and STEM Education: Some Australian Policy Discourse. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 17(4), 247–257. <https://doi.org/10.1080/14926156.2017.1380868>

Cortés, M. (2010). La traducción como búsqueda de un marxismo latinoamericano: la trayectoria intelectual de José Aricó. *A Contracorriente*, 7(3), 145-167.

De la Garza, E. (2021). Crítica de la razón neocolonial. CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2009). Una Epistemología del sur (Primera). Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. In *Epistemologías del Sur. Perspectivas* (pp. 21-66).

De Sousa Santos, B. (2017). Las ecologías de saberes. In *Justicia entre saberes Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio* (pp. 237-263). Morata.

Dilthey, W. (2015). Introducción a las ciencias del espíritu. Fondo de Cultura Económica.

Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(2), 15-29. <https://doi.org/10.29043/liminar.v9i2.45>

Fraser, N. (1997a). Heterosexism, Misrecognition, and Capitalism: A Response to Judith Butler. *Social Text*, 52/53, 279-289.

Fraser, N. (1997b). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the Postsocialist Condition*. Routledge.

Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Ediciones Nueva Visión.

Gudynas, E. (2018). Extractivismos: el concepto, sus expresiones y sus múltiples violencias. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 143, 61-70.

Kauppinen, I. (2013). Academic capitalism and the informational fraction of the transnational capitalist class. *Globalisation, Societies and*

Education, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.678763>

Kusch, R. (1962). *América Profunda* (Hachette (ed.); Colección). Bohnum.

Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza. Siglo XXI.

López, S., & Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Redie*, 8, 1, 1-15.

Marx, K. (1970). Fundamentos de la crítica de la Economía Política. In *Tomo I. Ciencias Sociales*.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Signo Ediciones.

Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.

Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187.

Patrinos, H. A., & Ariasingam, D. L. (1998). Descentralización de la educación. Financiamiento basado en la demanda. Banco Mundial. <https://doi.org/10.4135/9781452229669.n1294>

Peters, M. (2007). Higher education, globalisation and the knowledge economy (Issue May). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1145/1267047.1276155>

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In *Cuestiones y horizontes* (pp. 777-832). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1gm019g>

Schamp, E. W., & Lo, V. (2006). Knowledge, learning and regional development: A introduction. In V. L. (Ed.), *Knowledge, learning and regional development* (p. 208). Lit Verlag.

Sebastián, J. (2019). La cooperación como motor de la internacionalización de la investigación en América Latina. *Revista CTS*, 14(42), 79–97.

Simpson, L., & Klein, N. (2017). Danzar el mundo para traerlo a la Vida: conversación con Leanne Simpson de Idle No More. *Tabula Rasa*, 26, 51–70. <https://doi.org/10.25058/20112742.n26.4>

Vergara, J. (2002). La contribución de Hinkelammert a la crítica latinoamericana al neoliberalismo. *Polis : Revista de La Universidad Bolivariana*, 1(2), 1–22. <http://journals.openedition.org/polis/8011>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25–35.

Walsh, C. (2010). Estudios (Inter) Culturales en clave De-colonial. *Tabula Rasa*, 12, 209–227.

Wolf, M. (1985). *La investigación de la comunicación de masas*. Paidós.

Young, M., & Lambert, D. (2014). *Knowledge and the Future School*. Bloomsbury.

LA DESCOLONIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS.

The epistemological and practical decolonization
of adult education.

Begoña Rumbo Arcas

Universidad de la Coruña.
La Coruña, España.

begona.rumbo@udc.es

 <https://orcid.org/0000-0002-4748-8969>

Tania Fátima Gómez Sánchez

Universidad de la Coruña.
La Coruña, España.

tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es

 <https://orcid.org/0000-0002-1940-000X>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270511>

RESUMEN

El objetivo de este artículo estudia la necesidad de repensar la racionalidad paradigmática que dirige las actuales políticas y prácticas de la educación de personas adultas en el contexto europeo supranacional, invitando a recuperar su esencialidad como una práctica educativa emancipadora de los intereses y discursos neoliberales dominantes. Desde un enfoque socio-crítico, el artículo reflexiona acerca de la marginalidad científica a la que ha estado sometida la educación de las personas adultas desde la óptica de la ciencia moderna y analiza su empoderamiento desde la defensa de una legitimidad científica que se nutre de las epistemologías no dominantes. Las conclusiones nos llevan a la necesidad de resituar la educación de las personas adultas en su esencialidad práctica y en la reflexividad crítica de las teorías informales que emergen de los contextos particulares, pues su científicidad reside en la pluralidad y diversidad de los saberes que la conforman.

Palabras claves: Epistemología, Literacidad, Globalización, Educación de Personas Adultas.

ABSTRACT

This article is characterized by being a theoretical-conceptual study that seeks to explore the need to rethink the paradigmatic rationality that directs the current policies and practices of adult education in the supranational European context, inviting to recover its essentiality as an educational practice emancipating from the dominant neoliberal interests and discourses. Beginning with a reflection on the ethical and practical dichotomy that adult education professionals must face, the article critically reflects on its scientific marginality due to the determination to seek its scientificity and professionalism from the perspective of modernity and seeks its empowerment in the defense of a scientific legitimacy that is nourished by non-dominant epistemologies. To this end, adult education needs to rethink and vindicate itself in its practical essentiality and in the critical reflexivity of the informal theories that emerge from particular contexts, since its specificity lies in the plurality and diversity of the knowledge that shapes it.

Keywords: Epistemology, Literacy, Globalization, Adult Education.

LA DESCOLONIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

"En los círculos de la educación de adultos hay un chiste muy conocido que cuenta la siguiente historia: un hombre de mediana edad se dirige al director de un centro de educación y le dice: "señor, estos días estoy muy confuso, y no sé qué pensar. ¿Podría usted ayudarme, por favor? El director consultó en su programa y le aconsejó que participase en el curso "pensadores modernos sobre el hombre moderno". Una vez finalizado el curso, el hombre volvió a entrevistarse con el director y este le dijo: "Bien, ¿está usted todavía confuso?". El estudiante adulto le contestó: Si señor, sigo estando confuso, pero a un nivel superior" (...). En la época postmoderna el chiste podría acabar de otra manera: "Si, señor, pero ahora estoy confundido a un nivel más profundo: me he dado cuenta de que la confusión es el modo básico de la existencia" (Leirman, 1996: 8).

Cuando intentamos comprender como la educación de las personas adultas ha sido y está siendo construida, nos empeñamos en buscar y justificar su científicidad para poder así legitimar su enseñanza en las instituciones superiores de educación y la profesionalidad de quienes la ejercen. Pero, en ese ejercicio de búsqueda permanente, nos damos cuenta que la confusión epistemológica es la que mejor la define.

El establecimiento de los límites en un campo de conocimiento forma parte de un amplio proceso de diferenciación y de relaciones de poder entre las disciplinas y no siempre es fácil saber los límites y cuáles dominan la construcción de la educación de las personas adultas, entre otras razones, porque uno de sus principales problemas epistemológicos reside precisamente en la ausencia de una base teórica específica que oriente su acción. Este *desierto conceptual* conduce a una colonización de otras disciplinas afines en su construcción

epistémica, especialmente de la psicología, cuyo reconocimiento científico, construido desde la epistemología moderna dominante, le proporciona la seguridad necesaria para su consideración científica (Usher y otros, 1997).

Las "verdades" de la psicología, presentadas como cuerpos neutrales de conocimiento que existen a priori de las prácticas educativas particulares, han servido para proporcionar la base "objetiva" que legitima ciertas prácticas educativas con las personas adultas como, por ejemplo, las fundamentadas en la psicología humanista: el aprendizaje autodirigido, la pedagogía centrada en el estudiante... Lo mismo ocurre con la influencia que el paradigma biológico madurativo ha tenido para explicar "científicamente" el declive cognitivo irreversible que parecía producirse a partir de una determinada edad, legitimando los discursos y prácticas educativas que defienden la incapacidad de las personas adultas para aprender. Como señala Mader (1992), la relación entre la educación de las personas adultas y otras disciplinas puede ser caracterizado como "un modelo de importación-exportación" (p.145). Los conceptos de otras disciplinas se aplican directamente a la educación de las personas adultas, sin considerar variables específicamente situacionales propias de esta.

Este afán profesionalizador de hacer de la educación de las personas adultas una ciencia, en el sentido más modernista del término, orienta los discursos teóricos en torno a si la educación de las personas adultas es una "disciplina científica", es decir, si posee una autosuficiencia teórica que le otorga su propia especificidad; o si, por el contrario, la educación de las personas adultas es un campo de conocimiento multidisciplinar de la práctica (Rumbo, 2003). En esta dirección, autores como Knowles (1970), buscan en la Andragogía su base científica; mientras que otros investigadores, como Usher y Bryant (1992), se posi-

cionan afirmando que la educación de personas adultas es un campo de conocimiento práctico.

"Buscando vanamente un conocimiento en disciplinas, la educación de las personas adultas no ha logrado advertir que existe un conocimiento en su práctica y que la generación de su propia teoría debe partir de ese conocimiento. Por tal motivo, la educación de adultos como campo de estudio debe localizarse en lo "práctico" (Usher y Bryant, 1992: 167).

El dilema teoría-práctica no sería tal, si la diferenciación epistemológica entre el conocimiento teórico y el práctico no se tradujese en el desigual poder que ambos tipos de conocimiento tienen en la comunidad científica de la modernidad. Por lo tanto, la solución para evitar caer en la trampa profesionalizadora que dicotomiza ambos tipos de conocimiento reside en superar la visión limitante de entender que solo la teoría, producto del modelo positivista de hacer ciencia, es válida para explicar las ciencias sociales. "Es una tarea crucial, identificar y discutir la validez de los conocimientos o saberes que no son reconocidos como tales por las epistemologías dominantes" (De Sousa, 2018: 30).

De esta forma, como campo de conocimiento práctico, la educación de las personas adultas se orienta por teorías no formales, es decir, las teorías implícitas que fundamentan la intencionalidad de la práctica educativa de los profesionales, dentro de los contextos en que se desarrollan. En la medida en que todas las acciones implican intenciones y que éstas sólo pueden explicarse en relación con el marco referencial a través de la cual comprendemos y actuamos, cualquier educador o educadora cuando actúa posee ya alguna "teoría". Obviamente, estas no entran en los cánones de lo que la modernidad define como conocimiento científico, en tanto en cuanto, no son generalizables, ni rigurosas. Pero tampoco significa que sean abstractas o meramente intuitivas. Antes

bien, forman parte del mundo experiencial de los educadores y las educadoras, son el repertorio situacional por medio del cual el educador o la educadora relaciona las situaciones nuevas y desconocidas con situaciones profesionales similares (Rumbo, 2003).

Cuando actuamos, lo que vemos reflejado es nuestra propia biografía y cultura porque nuestras formas de entender la educación de las personas adultas, inherentemente, reflejan nuestras creencias sobre el mundo en el que vivimos y queremos vivir. De lo que se trata, no es de ver el mundo construido por la investigación científica moderna, sino la forma en que ese mundo ha sido escrito en el texto de la investigación científica de la modernidad. Y el mundo de la educación de las personas adultas se escribe en la investigación científica de la modernidad desde su marginalidad porque su desarrollo epistemológico se nutre de la epistemología no dominante, es decir, las epistemologías experienciales (De Sousa, 2018: 29).

Desde este posicionamiento, la educación de las personas adultas, entendida como producto del conocimiento que emerge de los propios contextos a través de la sistematización y reflexividad crítica de las teorías informales de sus educadores (Mezirow, 1998), nos permite entender el mundo de una manera más amplia que la que se ha construido desde la matriz epistémica fundada en la modernidad (Mejía, 2014: 11). Pues, como afirma Abreu y Laffin (2020), su significado y contenido se revelan a partir de su historicidad y de las producciones teóricas realizadas sobre ella (p.4) y, además, porque su tarea humanizante le exige eliminar el racismo epistémico que dictamina la superioridad de unas disciplinas sobre otras por el mero hecho de haber sido construidas desde el universalismo científico de la modernidad.

Ya en los años 60, Fals Borda (1985) mencionaba la necesidad de

descolonizar las ciencias sociales valorando otras formas de construir conocimiento que se alejasen de los postulados positivistas de la ciencia moderna y que emergiesen del conocimiento popular. En esta dirección, entendemos que descolonizar la educación de las personas adultas implica, por un lado, reconocer que su poder epistemológico reside en las teorías que emergen de la reflexividad crítica de las experiencias de las personas que la constituyen. Además, se hace necesario reivindicar su naturaleza práctica combativa freiriana, esto es, su poder transformador y emancipador.

Consecuentemente, compartimos con Dussel (2000) la idea de trans-modernidad, en tanto la educación de las personas adultas se transforma en un proyecto "trans-moderno" por subsumición real del carácter emancipador racional de la modernidad y de su alteralidad negada" (p.50), superando la separación entre las teorías formales y no formales, lo que implica reconocer que las teorías formales son creaciones históricas que deben ser explicadas desde la forma en cómo el conocimiento que las conforman reflejan la presencia o ausencia de las particularidades y diferentes identidades culturales. Por otra parte, se hace necesario reflexionar sobre la naturaleza práctica del conocimiento no formal y en cómo este se explicita en los diferentes contextos en los que actúa, pues de esta manera podemos superar el habitus que rutiniza el quehacer educativo y que nos limita para llevar a cabo prácticas pedagógicas más problematizadoras.

1.1 La descolonización profesional de los educadores

La diferenciación epistemológica entre el status superior que adquiere el conocimiento teórico frente al experiencial/práctico, lo que define Roessger (2017) como "dual cultural thesis" (p. 214), también ha tenido repercusiones en la diferenciación

sociocultural entre los profesionales que se encargan de elaborar conocimientos teóricos y los que se encargan de aplicarlos, con la consiguiente desvaloración social de estos últimos, que refugiados en el habitus de su experiencia, restringen su práctica educativa a la apertura de nuevas posibilidades de hacer y construir educación de personas adultas que trasciendan los límites escolarizantes de las prácticas educativas de la modernidad.

Usher y Edwards, (1994) nos advierten de la dificultad de que la educación de las personas adultas se acomode fácilmente a una redefinición epistemológica postmoderna porque "es una teoría educativa y una práctica que se funda en la tradición modernista" (p. 24). De esta manera, la forma de construir la profesionalización de los educadores y las educadoras de las personas adultas descansa en el enfoque funcionalista de la modernidad, entendiendo las profesiones en relación al cumplimiento de unos criterios objetivos específicos extraídos de las profesiones tradicionales. Esto es, toda ocupación para ser considerada una profesión debe: 1) implicar operaciones intelectuales; 2) derivar sus conocimientos de la ciencia; 3) implicar fines claros y prácticos; 4) poseer una técnica educativamente comunicable; 5) tendencia a auto organizarse.

Por lo tanto, no sólo la educación de las personas adultas no es considerada una ciencia porque sus raíces epistemológicas se nutren del campo de la práctica, sino que, además, y por esa misma razón, las personas que de ella se ocupan tampoco son consideradas profesionales de la educación. Esta tenaz concepción moderna de entender la des-profesionalización, refuerza el carácter compensador de la educación de las personas adultas que, legitimado por el modelo del déficit, limita el poder transformador de su práctica educativa como práctica social.

Y, aunque tal vez, autores como Beltrán (1990), nos expliquen que la educación de las personas adultas es una consecuencia de los ideales ilustrados por conseguir una mayor igualdad social, ello no es óbice para incluirla en un panorama mucho más amplio de posibilidades epistemológicas y políticas, ampliando el debate de la relación entre cultura y poder y visibilizando las realidades silenciadas.

1.2 De la alfabetización moderna a la literacidad como práctica emancipatoria

Las primeras prácticas educativas con personas adultas en Europa han ido asociadas a las transformaciones sociales y económicas provocadas, principalmente, por la Revolución Industrial. Los cambios generados por el paso de una sociedad agrícola a una sociedad industrial, junto con la comprobación de que los países más instruidos son los que mejor se incorporan a la revolución industrial, va creando una conciencia sobre el valor económico que tiene la instrucción. Poco a poco, la educación de las personas adultas se convierte en un instrumento para hacer que los “marginados sociales” asimilen las prácticas industriales modernas, permitiéndoles recuperar su retraso escolar y acercarse al nivel de otros sectores sociales más instruidos. Se trataba de alfabetizar en la adquisición de las destrezas básicas que permitiesen a las personas leer y escribir desde las prácticas letradas hegemónicas e imperialistas de la cultura escolar europea occidental, silenciando y destruyendo otras posibles formas de leer y escribir el mundo (Gee, 2004, Freire, 1992).

La alfabetización se convierte en un poderoso instrumento de socialización que indica a las personas que requisitos deben cumplir para tener éxito en la sociedad y, en consecuencia, ser dignos de pertenecer a la casta de “ciudadanía ejemplar” (Escobar, 2000), una construcción de ciu-

dadanía que cambia con las propias dinámicas sociales. Así se expresaba Mead (1960, citada en Ludojoski, 1986) cuando explica la finalidad de la educación de las personas adultas

“los primeros esfuerzos a favor de la educación de personas adultas se emprendieron para satisfacer las necesidades de los desheredados de la moderna sociedad industrial, o sea, los trabajadores, las mujeres, las minorías oprimidas y todos aquellos que no recibieron una parte equitativa del patrimonio tradicional de conocimientos y prácticas que constituyen lo que se llama “instrucción”. Por ello las realizaciones prácticas se inclinaban por crear escuelas de adultos destinadas a darles la instrucción que no habían recibido durante su niñez” (p. 110).

A finales de los años 60 del pasado siglo, surgen una serie de fenómenos de protesta social ante el incumplimiento de los ideales del progreso de la modernidad que ponen de relieve la fuerte politización que se comienza a vivir y del que, prácticamente, ninguna actividad humana de la época se va a librar: los movimientos de protesta en Francia, conocidos como Mayo del 68; las protestas contra la guerra de Vietnam; las luchas en pro de la igualdad entre las razas; los movimientos en favor de la igualdad de la mujer y del movimiento gay... En este contexto, comienzan a aparecer investigaciones importantes que evidencian que la tan necesaria relación escuela-contexto social no está teniendo lugar.

Influenciados por la escuela de investigación social de Frankfurt, un grupo de intelectuales desilusionados con el estado burocratizado de Moscú y con el sistema capitalista corporativista de occidente, van a sacar a la luz las interconexiones que se producen entre el sistema educativo y las demás esferas de la sociedad. La incorporación del concepto de hegemonía, en los estudios sobre el funcionamiento de las instituciones escolares, abre nuevas líneas de investigación centradas en dar respuestas a muchas preguntas hasta el

momento silenciadas: qué se enseña en las escuelas, qué se aprende, cómo se aprende, a quién beneficia, quién se resiste, por qué se fracasa, qué significado debemos otorgarles a los fracasos escolares, cómo funcionan las relaciones de clase, sexo y etnia, etc.

En esta línea, los estudios transculturales de los 80 vendrán a cuestionar el contexto escolar como el único marco referencial desde el que es posible alfabetizarse. Investigaciones como la de Scribner y Cole (1981) sobre la cultura Vai de Liberia, comprueban que las diferencias presentadas entre los alfabetizados y no alfabetizados en lengua Vai, no radican en las diferencias en la estructura cognitiva entre unos y otros, sino en la utilización de este dialecto en contextos concretos (contextos informales y como vehículo de comunicación oral). Resultados similares son los obtenidos por Lave (1988) sobre el éxito de utilización de conocimientos matemáticos en contexto informales; o, las investigaciones de Sternberg (1985, 1988) distinguiendo un tipo de inteligencia contextual que se define por la capacidad de las personas para "leer" el contexto.

Estas investigaciones cuestionan la hegemonía epistemológica del conocimiento que se produce en la escuela *frente al conocimiento informal* que se deriva de nuestra naturaleza como seres sociales, esto es, lo que conocemos y los significados que le damos a lo que conocemos, son construcciones sociales (Street y Street, 2004). Por lo tanto, el aprendizaje y el conocimiento están íntimamente relacionados a las situaciones de la vida real y, consecuentemente, la alfabetización es una práctica social y, como tal, histórica y dinámica.

Descontextualizar el aprendizaje de la vida real de las personas, como lo hace el sistema escolar desde una definición de alfabetización universal y homogeneizadora, transforma el aprendizaje en un proceso individual,

culpabilizando a las personas analfabetas de su situación de analfabetismo. En este contexto, parafraseando a Moreno (2000: 168-169) nos cuestionamos hasta qué punto esos programas de alfabetización han sido diseñados no para superar la exclusión, sino para culpabilizar a sus víctimas.

Frente a esta forma de entender la alfabetización, Zavala y otros (2004) se reafirma en la necesidad de hablar de literacidad en lugar de alfabetización. "A diferencia de la alfabetización, la literacidad constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no sólo en programas escolares sino en cualquier contexto social (p.10).

Por lo tanto, la literacidad es entendida como una práctica social y, consecuentemente, es ideológica y política en la medida en que, como herramienta de socialización, puede ser utilizada como una técnica para mantener el orden social y estar al servicio de los intereses económicos del poder hegemónico dominante; o, por el contrario, podemos entender que hay tantas literacidades como contextos culturales y sociales.

Consecuentemente, la literacidad como praxis se ocupa de la lectura y escritura para pensar y actuar desde los contextos cotidianos en los que las personas son y se hacen, porque alfabetizar es ante todo concientizar, enseñar a las personas a reflexionar y expresar sus vivencias y su situación, hacerles actores de su propia historia. En definitiva, se trata de preocuparse por lo que hacen las personas cuando leen y escriben en sus contextos cotidianos, empoderando las prácticas orales y letradas vinculadas con las necesidades locales (Street y Street, 2004; Zavala y otros, 2004), al tiempo que se descubren como sujetos capaces de decidir por sí mismos lo que quieren ser y como quieren que sea el mundo del que participan en su construcción histórica.

DESCOLONIZAR EL MONOCULTURALISMO DE LA GLOBALIZACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS CONTEMPORÁNEA

"El neoliberalismo es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la "buena vida" (Lander, 2000: 11).

El contexto económico que se deriva de la globalización nos lleva a confirmar una creciente influencia de las políticas neoliberales en los nuevos discursos sobre la educación a lo largo de la vida, convirtiéndose en un instrumento al servicio del mercado, en tanto en cuanto sus destinatarios sustentan la dinámica del mismo en sus dos dimensiones: como consumidores y como productores (Torres, 2020).

Se hace necesario satisfacer el nuevo modelo de producción neoliberal, más flexible y colegiado, en donde se dice que los trabajadores y las trabajadoras tendrán mayor libertad y autonomía en los procesos de producción. La formación en el lugar de trabajo, el reciclaje, el trabajo por objetivos, la resolución de problemas, etc., acaban convirtiéndose en la jerga educativa más frecuente en las políticas y en las ofertas formativas de la educación de las personas adultas contemporánea.

En el contexto político europeo supranacional se diseñan estrategias que promueven la empleabilidad y la inclusión social de la ciudadanía en todas las etapas de sus vidas. El objetivo estratégico es convertir Europa en la sociedad del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. La Comunicación de la Comisión de 2001, *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*,

insiste en la importancia del aprendizaje permanente para toda la ciudadanía europea. Uno de los principales mensajes fue el siguiente: "El aprendizaje permanente abarca globalmente la oferta y la demanda de oportunidades de aprendizaje, y valora los conocimientos y las aptitudes adquiridos en todas las esferas de la vida moderna, y que son relevantes para moverse en la sociedad de hoy" (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001: 8). Por su parte, la Comunicación de la Comisión Europea de 2006 sobre el aprendizaje permanente, *Nunca es demasiado tarde para aprender*, pone el foco de atención en la educación de las personas adultas para poder cumplir con los retos a los que Europa debe enfrentarse en los próximos años. Especialmente, destaca su necesidad para mejorar la competitividad laboral de las personas trabajadoras, reducir el riesgo de exclusión y pobreza y dar respuesta al persistente problema del abandono escolar, ofreciendo una segunda oportunidad a los que llegan a la edad adulta sin tener una cualificación.

El término de educación de personas adultas se diluye políticamente en el término de aprendizaje a lo largo de la vida y la formación básica se sustituye por competencias básicas para la empleabilidad. Estas ideas entran en las agendas políticas y se plasman en reformas para dar respuesta a las necesidades de la economía global que buscan resultados a corto plazo, mediante la acreditación de competencias y estándares de rendimiento. Para las personas adultas formarse es importante si esa formación actúa como un instrumento de diferenciación de otros o como una señal de identificación con "otras" personas educadas.

El omnipresente contexto neoliberal europeo nos socializa en la creencia de que la responsabilidad del éxito o la exclusión social son fenómenos individuales. En consecuencia, no es de extrañar que el modelo más or-

todo del aprendizaje autodirigido vuelve a resurgir con fuerza como principio de aprendizaje inherente a la educación de las personas adultas. Un buen ejemplo es la aparición en el mercado editorial de guías del estilo hazlo tú mismo, cómo llegar a ser..., cursos online, etc. Usher (2007) afirma que, en el actual contexto, el aprendizaje ya no está predefinido por unas metas prefijadas, como en un proyecto educativo moderno; sino que, por el contrario, el aprendizaje adopta una gran variedad de formatos consumibles en “los supermercados de la cultura” compitiendo con los productos destinados al ocio y el entretenimiento.

De ser una práctica educativa marginal en la modernidad, la educación de las personas adultas, bajo el manto de la expresión del aprendizaje a lo largo de la vida, pasa a ser una necesidad central en el nuevo escenario europeísta supranacional, adoptando las estrategias marcadas en la agenda de las nuevas competencias de formación dirigidas por la OCDE, convirtiéndose este organismo internacional en la comunidad epistemológica del consenso respecto a lo que se considera una población alfabetizada (Black, 2018).

De esta manera, la educación de las personas adultas rompe con las ataduras del modelo escolar tradicional para ser esclava del sistema productivo global, recobrando paulatinamente su tradicional función compensadora, sólo que esta vez viene a suplir las carencias informacionales de las personas que no tienen adquiridas esas competencias, culpabilizando nuevamente a las víctimas del sistema de su propia exclusión social.

El relato de la alfabetización grafocentrista de la cultura escolar moderna va paulatinamente cediendo el paso al nuevo metarrelato del tecnocentrismo. Las subalteralidades de la modernidad se sustituyen por nuevas subalteralidades tecnológicas, en tanto en cuanto, la brecha digital y su

necesaria solución pasa por la inclusión de las personas y los territorios a los conocimientos que la superioridad de la sociedad digital global dictamina necesario aprender para sobrevivir y tener éxito. Para poder alcanzar el estatus de ciudadanía del siglo XXI se hace imprescindible tener, conocer y utilizar, eficazmente, las tecnologías digitales.

Como señala Moreno (2000), no se trata de cambiar el sistema, sino de capacitar a la población para que se incluya en él, obviando que sus propios excluidos están capacitados y aun así no superan la insuperable exclusión, como se pone de manifiesto en investigaciones como la desarrollada por Shahrzad Mojab (2001) en el análisis de las políticas públicas canadienses y su relación con la prosperidad económica del país. Esta autora llega a la conclusión de que, en el momento de entrar en el mercado de la información, el 40% de mujeres inmigrantes “trabajadoras del conocimiento” con “altas capacidades” y con una experiencia considerable en su país de origen, o bien se quedaban fuera como desempleadas, o bien fueron presionadas para aceptar trabajos por debajo de su preparación.

Una vez más, la realidad es obstinada y nos obliga a resituar de nuevo el debate, poniendo el foco de interés de la alfabetización digital en aspectos que van más allá de la adquisición de destrezas técnicas. Consecuentemente, debemos hablar de literalidad digital en tanto práctica social que implica considerar las fracturas sociales que la centralidad tecnológica supone en la vida social, política, económica y cultural de las personas y los territorios. El uso de Internet y otras tecnologías digitales debe entenderse de forma situada social, local e históricamente.

En este sentido, necesitamos deconstruir la educación de las personas adultas y recuperar su objetivo emancipador (Freire, 1992). La inmediatez del presente al que nos invita la actual

condición contemporánea implica que las personas humanas somos objetos en un mundo ya construido y, por tanto, nuestra participación se limita a aceptar resignados la situación vital en la que nos encontramos. Frente a esta objetividad ahistórica, la educación de las personas adultas debe ser reinterpretada desde la pluralidad de saberes y prácticas educativas que la conforman en su búsqueda permanente por la justicia social. Para ello, compartimos con Zavala y otros (2004) la tarea urgente de “desarrollar literacidades *empoderadas* que se basen en cuestiones de equidad y democracia dentro de la vida cotidiana de las personas y no se limiten a una definición estrecha y funcional de la escritura que se dirige a las necesidades de la economía a través de proyectos productivos” (p.15).

La educación de las personas adultas no sólo debería ser importante por su potencial para estimular la competitividad económica, sino también por su capacidad para construir una ética pública que implique un reconocimiento del valor de vivir en comunidad. Se trata de interpretar y practicar la educación de personas adultas como un proceso que ofrezca la posibilidad de reconstruir el carácter moral en las nuevas relaciones sociales que surgen como consecuencia de la globalización y de la sociedad de la información y sirva de impulso en el empoderamiento democrático hacia una sociedad más necesitada de igualdad, justicia y paz social.

En esta tesitura, la educación de personas adultas no sólo debe formar a trabajadores productivos, sino que también debe contribuir al “empoderamiento de la ciudadanía”, de tal manera que las personas recobren su participación política en la vida pública y potencien las instituciones que nos proporcionan protección social para que podamos alcanzar el objetivo democrático de garantizar la dignidad humana.

CONCLUSIÓN

La educación de las personas adultas está construida como un ámbito de conocimiento complejo en busca permanente de su especificidad. Y, en esa búsqueda, está empezando a descubrir que el cuerpo de conocimiento disciplinar, producto de una investigación científica, convencionalmente entendida como investigación positivista, comienza a ser incongruente con la forma en que se desarrolla como campo de la práctica.

Por lo tanto, defendemos una educación de las personas adultas como un proyecto trans-moderno que defiende la continuidad entre los conocimientos formales y los no formales o cotidianos, que comparte el carácter emancipador racional de la modernidad, pero también reivindica su alteralidad negada, el “otro” de la modernidad” (Dussel, 2000: 50).

Tomando como punto de partida el carácter problemático de la relación entre teorías formales-no formales, se pone el énfasis en el hecho de que las teorías formales son creaciones históricas que deben ser explicadas desde la forma en como el conocimiento en que se constituyen reflejan las experiencias de las particularidades y diferentes identidades culturales. En definitiva, cuáles son sus marcos de referencia a la hora de concebir y construir el conocimiento.

La hegemonía monocultural de la globalización europea mitifica la educación de las personas adultas, revistiéndola de una centralidad en las políticas educativas europeas de los últimos 20 años inusitada, pero lo hace por ver en ella su potencial servidumbre a los intereses económicos neoliberales, delegando en las personas la responsabilidad del crecimiento económico de las naciones y su capacidad para competir en el mercado global.

Sin embargo, entender la educación de las personas adultas como

una práctica social nos compromete con la necesidad desmitificadora que nos impida caer en la trampa de sustituir la literalidad hegemónica escolar por la literalidad hegemónica neoliberal, cuyos fines sirven a los mismos intereses del poder cultural dominante que se va transformando con la propia dinámica social, pero que no dejan de culpabilizar a las personas de su condición de "iletradas", "improductivas" o "ignorantes tecnológicos", obviando que su situación no es la causa de la pobreza, ni de la incompetencia; sino que, por el contrario, es la consecuencia de las desigualdades generadas por un sistema que homogeneiza y excluye la posibilidad de construir un modelo de ciudadanía democrático.

En esta dirección compartimos con Castro-Gómez (2000) que el gran desafío para las ciencias sociales consiste en aprender a nombrar la totalidad sin caer en el esencialismo y el universalismo de los metarrelatos (p. 158). Esto conlleva repensar la tradición epistemológica de la modernidad a la luz de la descolonialidad, al mismo tiempo que repensamos ésta a la luz de aquella.

La educación de personas adultas necesita ocuparse de proyectos de transformación social que parten de las historias locales a las que les fueron negadas su potencial epistémico. Necesitamos recuperar el "punto de vista popular", reconociendo y visibilizando el saber de los grupos subalternos, de los "otros", de los que no cumplen con los perfiles que exige el reconocimiento de la identidad moderna de la nueva ciudadanía global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. C. S. y LAFFIN, M. H. L. F. (2020). A Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisas e de epistemologías. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, V. 28, Nº1. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4585>
- ALFAMA, E y otros (2016). ¿Ciudadanía digital para todas las edades?. Exclusión e inclusión digital de las personas mayores; en EZ-QUERRA, M y otros (Eds.) Edades en transición. Envejecer en el S.XXI (pp. 277-301). Barcelona: Ariel.
- BELTRÁN, J (1990). Educación de personas adultas y emancipación social. Educación y Sociedad, Nº12, pp. 9-27.
- BLACK, S (2018). From "empowerment" to "compliance": Neoliberalism and adult literacy provision in Australia. Journal of critical education policy studies, V.16, Nº 1, pp. 104-144. Recuperado de <https://bit.ly/2JepQkn>
- BRUNO DOS SANTOS, J y otros (2020). Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. Revista Linguagem em Foco, V.12, Nº2, pp. 248 - 268. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4053>.
- CASTRO- GÓMEZ, S (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"; en LANDER, E (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp 145-161). B. Aires: Clacso.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001, 21 de Noviembre). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/474b8cd7-3a99-4dc2-b296-e8f2db48ae1b/language-eshttps/>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007, 27 de Septiembre). Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos Siempre es buen momento para aprender. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7024522b-1e83-4d64-a914-f077408254b2/language-es/format-PDF>
- DE SOUSA Santos, B (2018). In-

roducción a las Epistemologías del Sur; en MENESES, M. P y BIDAISECA, K (Coord.). *Epistemologías del Sur*. Epistemologías del Sul. (pp. 25-63). B. Aires: Clacso.

DUSSEL, E (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En LANDER, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp 41-53). B. Aires: Clacso.

ESCOBAR, A (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?; en LANDER, E (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp 113-143). B. Aires: Clacso.

FALS BORDA, O (1985). *Conocimiento y poder popular*. México: S.XXI.

FREIRE, P (1992). *Pedagogía del oprimido*. México: S.XXI

GEE, J. P (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a ways with words; en ZABALA, V y otros (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas de las ciencias sociales en el Perú*. (pp 23-55). Pontificia Universidad Católica del Perú.

GELPI, E (1998). *Identidades, conflictos y educación de adultos*. Islas Baleares: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic y Diàlogos.

GRAMSCI, A (1988). *An Antonio Gramsci Reader*. Edit. D. Forgacs. N. York: Schocken Books

HERNÁNDEZ Zamora, G (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, V.40, N° 2, pp. 9-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457556293002>

HOLFORD, J (2016). The misuses of sustainability: Adult education, citizenship and the dead hand of neoliberalism. *International Review of Education* 62, pp.541-561. Recupera-

do de <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9591-4>

JOHNSTON, R y USHER, R (1997). *Re-theorising experience: adult learning in contemporary social practices*. *Studies in the Education of Adults*, V. 29, N° 2, pp. 137-153. DOI: [10.1080/02660830.1997.11730659](https://doi.org/10.1080/02660830.1997.11730659)

KNOWLES, M. S (1970). *The modern practice of adult education. Andragogy versus Pedagogy*. Chicago: Associations Press

LANDER, E (2000). *Ciencias Sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos*; en LANDER, E (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp 11-40). B. Aires: Clacso.

LAVE, J (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge University Press.

LEIRMAN, W (1996). *Cuatro culturas en Educación*. Madrid: Cauce Editorial.

LUDOJOSKI, R. L (1986). *Andragogía. Educación del adulto*. Argentina: Editorial Guadalupe.

MADER, W. N (1992). *Adult Education in the Federal Republic of Germany*. Center for Continuing Education / University of Brithis Columbia.

MEZIRROW, J (1998). Transformaciones en la educación y aprendizaje de los adultos; en SÁEZ CARRERAS; J y ESCARBAJAL DE HARO, A (Coord.). *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad cívica* (pp 69-77). Salamanca: Amarú.

MEJÍA, M.R. J. (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, V. 22, n° 62 (Dossiê Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem no século 21; diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>.

MIGNOLO, W. (2011). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

MOJAB, S. (2001). Descapacitando a las mujeres inmigrantes mediante la formación. En CERVERO, R y otros. *Power in Practice. Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society* (pp. 23-41). S. Francisco: Jossey-Bass.

MORENO, A (2000). Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidad en el ámbito social; en LANDER, E (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp 163-176). B. Aires: Clacso.

RIQUELME Arredondo, A y QUINTERO Corzo, J (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revisita Reflexiones*, V. 96, Nº 2, pp. 93-105. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>

ROESSGER, K. M (2017). From Theory to Practice: A Quantitative Content Analysis of Adult Education's Language on Meaning Making. *Adult Education Quarterly*, V.67, Nº3, pp.219-227. DOI: 10.1177/074171361770098

RUMBO, B (2003). La educación de las personas adultas: la complejidad de un campo y de una práctica social. *Educación*, 32, pp. 55-65. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/educar.286>

SCRIBNER, S y COLE, M (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University College.

STERNBERG, R. J (1985). *Beyond I.Q. A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

STERNBERG, R. J (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking Penguin.

STREET, J.C y STREET, B.V (2004). *La escolarización de la literacidad*; en

ZABALA, V y otros (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas de las ciencias sociales en el Perú* (pp 181-210). Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN: 9972-835-04-9

TORRES Santomé, J (2020). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

USHER, R y BRYANT, I (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata /Paideia.

Usher (2007). «Reading Lifelong Learning. Through a Postmodern Lens»; en Aspin, D. *Philosophical perspectives on lifelong learning* (pp. 211-233). Springer Dordrecht

USHER, R y otros (1997). *Adult Education and the postmodern challenge*. London: Routledge.

WILLIAMS, R (1993). *Adult Education and Social Change*; en McILROY, J y WESTWOOD, S (Eds.). *Border Country* (pp. 255-264). National Institute of Adult Continuing Education

ZABALA, V y otros (Eds.)(2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas de las ciencias sociales en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN: 9972-835-04-9

**EL ESTUDIO DE LA VOLUNTAD EN LOS INICIOS
DE LA FENOMENOLOGÍA DE MÚNICH.**

The study of the will in the beginnings of the
munich phenomenology.

Pablo Sahagún-Kunhardt

Universidad Panamericana. Instituto
de Humanidades. Jalisco, México.
psahagun@up.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-7549-7427>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270579>

RESUMEN

Pfänder es uno de los principales pensadores de la escuela múniquesa de fenomenología y uno de los colegas más estimados por Husserl. En 1931 Manuel García Morente tradujo al castellano dos obras de Pfänder con referencia directa a la voluntad - *Phänomenologie des Willens* (1900) y *Motive und Motivation* (1911). La descripción que hace el fenomenólogo múniques del acto de la voluntad (querer) se alimenta de sus estudios psicológicos y conecta con la fenomenología, incipiente en aquellos tiempos. En este artículo, después de contextualizar el tema en los inicios de la fenomenología en Múnich, se explica lo que Pfänder entiende por tender en sentido amplio, así como los presupuestos necesarios para tal fenómeno. Por último, se exponen de forma sistemática las partes del análisis que hace nuestro autor del acto de la voluntad.

Palabras claves: Fenomenología, Fenomenología de Múnich, voluntad, Alexander Pfänder.

ABSTRACT

Pfänder is one of the leading thinkers of the Munich school of phenomenology and one of Husserl's most esteemed colleagues. In 1931 Manuel García Morente translated into Spanish two works by Pfänder with direct reference to the will - *Phänomenologie des Willens* (1900) and *Motive und Motivation* (1911). The description made by the Munich phenomenologist of the act of the will is fed by his psychological studies and connects with phenomenology, incipient at that time. In this article, after contextualizing the subject in the beginnings of phenomenology in Munich, it is explained what Pfänder understands by striving (tending) in a broad sense, as well as the necessary assumptions for such a phenomenon. Finally, the parts of the analysis that our author makes of the act of will are systematically exposed.

Keywords: Munich phenomenology, Phenomenology, will, Alexander Pfänder.

INTRODUCCIÓN

En castellano, amar, querer y apetecer son verbos que pueden expresar la misma actividad. El diccionario de la Real Academia Española define querer, en primer lugar, como “desear o apetecer”; la segunda acepción es “amar, tener cariño, voluntad o inclinación a alguien o algo”; en total son diez acepciones, de las cuales, ‘en este momento’, nos interesa especialmente la tercera: “tener voluntad o determinación de ejecutar algo”, consultado el 26/09/2022). El uso indiscriminado, en el castellano actual, de un verbo en lugar del otro nos lleva a ser menos conscientes de la fuerza específica del querer. Por otro lado, el no querer (nolle) adquiere, de primeras, un matiz de indiferencia; como si el sujeto tuviese una mala actitud o disposición, cuando nolle es muchas veces manifestación de gran libertad. Pfänder explica que el propio querer “puede enderezarse a un proyecto contra cuya ejecución el yo hasta ahora mismo ha venido sintiendo una repulsión. Existen casos en los cuales el yo se decide en pro de algo con violenta repulsión y a pesar de esta repulsión” (Pfänder, 2011:213).

La ‘localización’ del objeto del querer puede ser otra fuente de mal-entendidos sobre el querer.

“No siempre parece ser objeto del tender una vivencia propia, sino que también parecen ser objeto del tender con frecuencia vivencias ajenas y aun simples aconteceres. Si yo anhe-lo que otra persona viva una vivencia grata para ella, deseo, al parecer, no una vivencia propia, sino una vivencia ajena. Pero esto es, en realidad, una simple apariencia. Ante todo, debemos observar que la afirmación de que el objeto del tender es siempre una vivencia propia no significa que una vivencia sea deseada exclusivamente porque sea representada como propia, sino que significa que a lo que el hombre tiende y puede desear son de hecho tan sólo vivencias propias” (Pfänder, 2011:93).

El presente artículo sobre el querer no se encuadra en la ética filosófica. Con esto no se desdeñan las bases del pensamiento ético (ni siquiera las de una escuela concreta de pensamiento). Lo que se pretende es distinguir para entender mejor. La distinción que aquí nos ocupa es la que hay entre querer como movimiento interior para actuar y querer como adecuación con un bien determinado. En castellano es más fácil ver esta distinción, ya que usamos la palabra querer en un sentido muy cercano a amar, lo cual tiene definitivamente una connotación ética. Pero al mismo tiempo sabemos que querer es el acto de la voluntad, un ‘movimiento del alma’ – que adquiere valencia ética sólo cuando se contempla, además del puro movimiento, el bien hacia el que mueve la voluntad.

Queremos subrayar que la libertad es el fundamento antropológico del querer, pero tanto del aspecto moral del querer como del aspecto psicológico. En la práctica, ambos aspectos se dan en el mismo acto volitivo; en cambio, para poder estudiar bien el querer desde la ética, hace falta una investigación previa del querer desde la psicología.

Alexander Pfänder, como la mayoría de los fenomenólogos, adopta para la investigación filosófica la perspectiva de la experiencia propia (se podría hablar de una teoría de la primera persona). En su *Phänomenologie des Willens* adopta un método expositivo que se podría denominar ‘dialéctica sin diálogo’. En esta obra, los fenómenos ‘internos’ son determinados gracias a un proceso iterativo en el que se intenta una definición y, dados los argumentos oportunos, se descarta esta para dar lugar a un segundo intento. Pfänder, con este avanzar por exclusión, pretende presentar coherentemente los hechos de consciencia alrededor del ‘querer’. Es decir, no pretende revelar la verdad última del ser humano. Nuestro fenomenólogo busca la coherencia de sus

definiciones con la experiencia ‘inter-na’, por ejemplo: “motivo llamamos a aquello de que arranca un determinado efecto psíquico; fin último es, en cambio, aquello a que se endereza un determinado acontecer psíquico” (Pfänder, 2011:148).

Pfänder llega a muchas de las conclusiones presentadas en su libro enfocando un fenómeno conocido en la experiencia común, para luego excluir explicaciones sobre ese fenómeno apoyándose en investigaciones previas a la suya, pero también en el lenguaje común. Así, va descartando lógicamente distintas clasificaciones de un fenómeno hasta que sólo queda una; entonces deja el asunto sentido y pasa al siguiente fenómeno.

Se puede decir que en los libros de Pfänder sobre el querer y la motivación, gran parte del texto responde a la pregunta: ‘el querer ¿que no es?’ (análogamente sucede con el motivo). Por ejemplo:

“el acto de voluntad no es, brevemente dicho, ni un acto de juicio positivo, ni un acto de juicio negativo sobre el ser, el valor y el deber. Puede que implique semejantes juicios. Pero ninguno de estos actos de juicio es ya por sí un acto de voluntad” (Pfänder, 2011:207).

Aquí no vamos a repetir el descarte que nuestro autor hace para llegar a definir conceptos como ‘contenido de conciencia’, ‘sentimiento’, ‘sensación’, ‘presencia’, etc. En esta investigación expondremos los argumentos más fuertes, así como las conclusiones, aludiendo sólo en parte a la ‘dialéctica’ presente en La fenomenología de la voluntad.¹

1 En su obra *Motivos y motivación*, dedicada a Theodor Lipps (1851 – 1914), Pfänder estudia, entre otras cosas, las causas reales del querer; pero siempre distinguiendo estas causas del objeto de una investigación fenomenológica. Lo específico de la fenomenología es lo inmediatamente vivido. Cfr. *Ibid.* p. 218: una relación entre dos fenómenos “no está interpretada y luego inyectada por el espectador desde fuera, sino que es vivida en el hecho mismo y existe en el hecho fenomenicamente.” (La traducción al castellano de esta obra se publica junto a la *Fenomenología de la voluntad*).

Pfänder avanza en su investigación con higiene delicada. Él admite desde el principio la presencia del sujeto cognoscente, puesto que su búsqueda versa sobre la consciencia² propia de ciertos actos. Pero en su método tampoco hay mezclas prematuras: no hay valoraciones éticas, ni objeciones culturales, etc.

CONTEXTO ACADÉMICO - HISTÓRICO DE LA FENOMENOLOGÍA DE MÚNICH

Pfänder (1870, Iserlohn - 1941, Múnich) fue uno de los alumnos favoritos del filósofo/psicólogo Theodor Lipps. En 1897 se doctoró con distinción y en 1900 completó su habilitación con el mismo profesor entregando un trabajo premiado sobre la “Fenomenología de la voluntad”. En 1908 se convirtió en profesor asociado en Múnich, en 1921 profesor honorario y en 1930 profesor titular (Sánchez León, 2020).

En Múnich se formó un grupo de fenomenólogos en torno a Alexander Pfänder. Los miembros más famosos fueron Johannes Daubert, Moritz Geiger, Adolf Reinach y Max Scheler. Es especialmente notorio que el primer número de la famosa revista *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung* tuviese, junto a los estudios publicados por Husserl, un solo texto de un autor distinto; precisamente se trata de Alexander Pfänder. (Salice, 2020).

Hedwig Conrad-Martius, esposa del fenomenólogo Theodor Conrad, era estudiante de Husserl en Gotinga,

2 En la edición en castellano que usamos de los libros de Pfänder, *Bewusstsein* se traduce con conciencia. Nosotros preferimos usar consciencia, aunque ambas maneras de escribir son válidas. Una razón es la que aporta el ‘Diccionario panhispánico de dudas’ de la Real Academia Castellano a: “Los términos consciencia y conciencia no son intercambiables en todos los contextos.” Otra razón es la diferencia que existe, en alemán, entre la palabra para designar la conciencia (moral), *Gewissen* y *Bewusstsein*, que designa la consciencia (psicológica); siendo esta última la relevante para el presente trabajo.

pero hizo su doctorado en 1912 con Pfänder. Después de la Segunda Guerra Mundial se le asignó una cátedra en Múnich. Fue la mejor amiga y madrina de Edith Stein cuando se convirtió del judaísmo al catolicismo. Pfänder no se relaciona sólo con fenomenólogos; como director del Instituto Psicológico, también trabajó en estrecha colaboración con el profesor Kurt Huber. Propuso a Huber como su sucesor de dicho instituto en 1935, pero fue en vano. Huber, que al igual que Pfänder rechazó el nacionalsocialismo, fue arrestado y ejecutado como miembro destacado del movimiento de resistencia "Rosa Blanca" en 1943, al igual que los hermanos Hans y Sophie Scholl. A continuación, y para toda la introducción, nos basamos fuertemente en un documento publicado digitalmente por la familia del mismo Alexander Pfänder. (Meyer, 2005).

Después de la jubilación de Pfänder en 1935, la fenomenología en Múnich quedó huérfana. Este movimiento filosófico ya no tenía futuro bajo el nacionalsocialismo. Fue condenado al confinamiento porque muchos de sus principales representantes eran descendientes de judíos. Algunos se sintieron obligados a emigrar. Después de 1945, la filosofía de Husserl experimentó un renacimiento significativo a través de publicaciones de su patrimonio académico. Heidegger también recibió mucha atención con su filosofía posterior, especialmente en Francia, donde influyó particularmente en Jean Paul-Sartre. La fenomenología de Múnich permaneció en gran parte en las sombras. Se llegó a considerar obsoleta.

Esto cambió gracias a Herbert Spiegelberg y Eberhard Avé-Lallemant, estudiante de doctorado de Hedwig Conrad-Martius y, por tanto, 'descendiente' académico de Pfänder. Por encargo de la Bayerischen Staatsbibliothek, Avé-Lallemant organizó y catalogó la herencia intelectual de Alexander Pfänder, Max Scheler, Johannes Daubert, Moritz Geiger,

Theodor Conrad, Adolf Reinach, Maximilian Beck y Hedwig Conrad-Martius.

EDMUND HUSSERL Y ALEXANDER PFÄNDER

Johannes Daubert fue una figura clave en la historia de la fenomenología y tuvo una reputación legendaria durante mucho tiempo. Fue el primero en señalar enfáticamente a los filósofos de Múnich la gran importancia de las Investigaciones lógicas de Husserl. En Pentecostés de 1902 viajó en bicicleta a Gotinga para visitar a Husserl. La conversación que Husserl le concedió desembocó en una discusión detallada de las Investigaciones lógicas y duró cuatro horas. Se dice que Husserl, tiempo después, comentó: "esta es la primera persona que realmente leyó y entendió el libro" (Spiegelberg, 1994:169). Daubert pudo convencer a Husserl para dar una conferencia el 27 de mayo de 1904 en la Akademischen Verein für Psychologie en Múnich. La discusión posterior duró desde las 8 p.m. hasta las 3 a.m. de la mañana siguiente y condujo a una estrecha conexión entre Husserl y los fenomenólogos de Múnich. A partir de este momento, Husserl 'gana' un círculo de discípulos y pensadores que se inspiraron en sus investigaciones; ellos pasaran a la historia como fenomenólogos (Meyer, 2005).

Pfänder encontró un "sorprendentemente gran acuerdo" con sus propias opiniones en las declaraciones de Husserl y se lo comunicó a Husserl en una carta el 13 de julio de 1904. Ambos acordaron pasar parte de las vacaciones de verano junto con Johannes Daubert en Seefeld (Tirol). La reunión tuvo lugar en agosto / septiembre de 1905. Después del encuentro con Seefeld, Husserl dijo que las discusiones filosóficas con Pfänder eran más profundas y estimulantes que con nadie más; Pfänder también habló a menudo de lo fructífero que fue poder discutir en Seefeld. Esta reunión fue un evento muy importante

y extremadamente significativo para ambos (Schuhmann, 1973:130ss.).

LA OBRA DE PFÄNDER

La consciencia de la volición es estudiada por Pfänder especialmente en sus primeras obras. Con su *Habilitationsschrift*: *Fenomenología del querer*³, Pfänder dio ejemplo de un nuevo enfoque filosófico-psicológico al describir la esencia de los fenómenos psicológicos basados en la retrospectiva subjetiva, es decir, en los hechos de la consciencia, excluyendo requisitos científicos experimentales. Otros científicos del grupo de estudiantes de Theodor Lipps se volcaron luego hacia este proceso fenomenológico.

Ya en 1899, la *Habilitationsschrift* de Pfänder estaba disponible en la Facultad de Filosofía de Múnich, al igual que la disertación de Max Ettlenger sobre el tema 'Fundamentación de una estética del ritmo'. En ambas, el término 'fenomenológico' se usa respecto al método para estudio de lo psíquico. En 1900 y 1901 se publicaron las *Investigaciones lógicas*, Parte I y Parte II, del profesor de Gotinga, Edmund Husserl, que adquirieron gran importancia para el desarrollo posterior de la fenomenología.

La manera en la que Pfänder construye su *Phänomenologie des Willens* puede llamarse perfectamente análisis fenomenológico/psicológico: al leer, uno mismo rehace el camino de búsqueda o de análisis que hizo el autor para encontrar lo que pasa cuando un hombre quiere. Para cada nuevo elemento del querer que se propone analizar, Pfänder remite a una vivencia concreta, que cualquiera puede revivir

3 El título del trabajo de Habilitación (1900) de Pfänder es: *Phänomenologie des Willens*. La traducción al castellano (llevada a cabo por Manuel García Morente) lleva como título: *Fenomenología de la voluntad*. Aprovecho que la traducción de Wollen también puede ser querer para presentar mejor las distinciones que hace Pfänder entre facultad del sujeto y acto de la facultad. Análogamente procederé con otras traducciones de García Morente: objetivo - *gegenständlich*; concepto - *Begriff*; consciencia - *Bewusstsein*; deseo - *Streben*.

virtualmente, de manera que el lector va concluyendo, a su vez, basándose en una cierta evidencia provocada.

En su *Habilitationsschrift*, Pfänder trae a colación casos concretos asequibles a cualquiera y los trabaja con preguntas sobre los presupuestos implícitos en la práctica; así se van acotando las posibles causas que explican cómo y porqué el caso expuesto se da en la forma concreta expuesta y no en otra. Estas preguntas se responden directamente como si se estuviera protocolando un diálogo interior o una discusión entre dos psicólogos. El lector encuentra en el texto la respuesta más espontánea que él mismo hubiera dado, y sigue leyendo sin esperar que preguntas o pensamientos posteriores en el libro lleven a dudar de la certeza espontánea que se había logrado. Por otro lado, Pfänder también deja que surjan muchas veces certezas espontáneas falaces, para luego corregir el camino y dejar claro que la nueva evidencia es muy segura.

FENOMENOLOGÍA DE LA VOLUNTAD

En la introducción a su obra, Pfänder delimita el marco en el que se mueven sus investigaciones. Ya que el ámbito es el de lo psíquico, Pfänder comienza matizando presupuestos que el lector tal vez acepte irreflexivamente: pensar, querer y sentir serían las tres partes de la división del acontecer psíquico aceptada desde Kant; pero ésta no es una división pura (Pfänder, 2011:19). En el querer están involucrados tanto el pensar como el sentir (también hay influencias en sentido inverso). Pfänder no aclara el asunto de la división, pero deja claro que estamos investigando el querer – que conlleva pensar y sentir.

"Lo primero, pues, que habremos de proponernos es la indagación y análisis de esos hechos de consciencia, de esa volición consciente o consciencia de la volición, para conocer la constitución efectiva de la volición. Por 'consciencia de la volición' no en-

tendemos, naturalmente, el saber que ahora se quiere algo, sino simplemente aquel hecho de consciencia que se presenta cuando alguien quiere algo, siendo indiferente que ese alguien compruebe o registre al mismo tiempo que ahora quiere tal o cual cosa" (Pfänder, 2011:24).

Pfänder se aproxima al fenómeno de lo dado en la consciencia poco a poco. Usa su propia experiencia interior, pero busca que la descripción de esa experiencia pueda ser compartida por cualquier persona. Más que introspectivo, su método es retrospectivo. Es así que Pfänder comienza su fenomenología de los *Bewusstseinsinhalte* con un ejemplo cotidiano:

"Surge en la consciencia del hombre la percepción o la representación de una fruta, que conoce y que le gusta; al mismo tiempo, surge también el anhelo, el apetito, la volición, en suma, la tendencia de gustarla. La cuestión es: ¿cómo está constituido el deseo⁴ de ese gusto? ¿De qué elementos se compone ese estado de consciencia? Y lo que queremos saber no es lo que casualmente aparezca en este individuo determinado en este caso singular, sino los elementos que siempre, necesariamente, pertenecen al estado de consciencia consistente en el deseo de paladear cierto sabor" (Pfänder, 2011:32).

Este ejemplo es usado por Pfänder solamente para 'abrir el apetito': las ganas de gustar un alimento determinado son un caso paradigmático, pero simple, del tender. Las cuestiones que suscita este ejemplo son importantes, puesto que nos invitan a investigar distinguiendo: lo exterior de lo interior, lo consciente de lo inconsciente, etc. El fenómeno del tender no se reduce

a la representación de una vivencia y al sentimiento de atracción (Pfänder, 2011:33).⁵

Pfänder da paso a diversas preguntas sobre el fenómeno del tender. Por ejemplo, no está muy claro cuál es la naturaleza de lo que llamamos representación de aquello a lo que se tiende; ¿Cómo es que entre el mayor o menor número de contenidos que suelen estar presentes en la consciencia al mismo tiempo, precisamente ésta aparece como un contenido al que se tiende? O, dicho de otra manera, ¿cómo se relaciona el tender con este contenido? ¿En qué relación sigue estando el hecho con los sentimientos de placer y disgusto? (Pfänder, 2011:34).

La referencia del yo a los contenidos de consciencia

Esto nos lleva a lo que puede describirse como el problema de la relación del yo con los contenidos 'objetuales' de la consciencia (Pfänder, 2011:35).⁶ Si por 'contenido de consciencia' me refiero solo a los elementos mencionados anteriormente, es decir, sensaciones, ideas y complejos de sensaciones e ideas; entonces puedo expresar el hecho de la existencia de un contenido de la consciencia diciendo que hay una relación entre un yo y un contenido.

Esto no significa afirmar que el yo y este contenido también podrían existir aislados – sin estar el yo relacionado con un contenido; el contenido con un yo. Más bien, 'ser contenido objetual de la consciencia' significa lo mismo que 'estar relacionado con un yo'. Por supuesto, para que esto sea

4 El original alemán del término traducido por García Morente como 'deseo' es Streben. La traducción más literal sería: 'tender'. Traducir Streben/Strebung por apetecer/apetito es una opción muy válida; se puede conjeturar que García Morente desechó explícitamente esta alternativa, ya que tradicionalmente se traduce el clásico appetitus con el término alemán Strebe(vermögen). Siendo 'deseo' actualmente la traducción indiscutida al castellano del alemán Wunsch, usaremos en este trabajo 'tender' como traducción de Streben; también en las citas literales del libro (en castellano) de Pfänder. Tender es además un verbo frecuente en las obras de fenomenología en castellano.

5 Representación' es la traducción de Vorstellung, 'vivencia' la de Erlebnis y 'sentimiento' la de Gefühl.

6 En la traducción de García Morente se habla de 'contenido objetivo de consciencia'; el original es: gegenständlicher Bewusstseinsinhalt. Dada la multiplicidad de matices que conlleva el término objetivo, he optado por escribir: *objetual*. Se mantiene así el matiz importante: que esos contenidos de la consciencia no son disposiciones de la misma; es decir, esos contenidos no la modifican, sino que se encuentran 'ante' ella.

correcto, hay que agregar que aquí el yo no es sólo algo que se imagina o se piensa, sino el yo directamente experimentado o más bien sentido, en definitiva, el yo-consciencia (Pfänder, 2011:36).

"Puede decirse que 'ser contenido objetual de consciencia' significa lo mismo que 'estar en relación con un yo'" (Pfänder, 2011:36).

Un contenido de consciencia puede verse desde dos perspectivas: la del yo y la 'objetiva' (Pfänder, 2011:37). Siempre que sentimos placer, disgusto o deseo, nos sentimos a nosotros mismos y al mismo tiempo nos sentimos relacionados con algo frente a nosotros. El yo no puede relacionarse con los sentimientos en el mismo sentido que con el contenido objetual, porque entonces tendría que relacionarse consigo mismo. Solo con las 'representaciones de sentimientos' – que son contenido objetual – puede relacionarse de la misma manera que con representaciones (Pfänder, 2011:37-38).

La atención de contenidos objetuales

Entre todos los contenidos (simultáneos) de consciencia, hay uno o algunos que sobresalen del resto. Pfänder denomina este fenómeno con el término 'atención'. Si se quisiera explicar la atención absolutamente como una propiedad del contenido sobresaliente, entonces no se podría usar ninguna de las propiedades conocidas del contenido (Pfänder, 2011:40). La atención no se encuentra en el 'lado objetual' del fenómeno de atender, sino del lado del yo.

La sensación de placer o disgusto se relaciona con un contenido si esa sensación surge de la atención hacia dicho contenido. Por tanto, no puede ser la sensación misma de agrado 'objeto de atención' (Pfänder, 2011:42).

La relación del yo-consciencia con el contenido objetual consiste en una unidad de yo y contenido; esta unión no puede ser especificada más

analíticamente con el método fenomenológico (simplemente, se da). El destacarse de un contenido objetual frente al yo, puede por tanto describirse como una unidad más íntima de yo y contenido (Pfänder, 2011:43).⁷

Para encontrar con precisión el fenómeno que está a la base de la volición, conviene acotar el rango de fenómenos estudiado. En línea con lo dicho hasta ahora, se puede precisar que, dentro de los contenidos de consciencia, son los beachtete gegenständliche Inhalte (contenidos objetuales⁸ atendidos) los que están al pie del fenómeno volitivo. Estos contenidos de consciencia, así como el yo (polo opuesto, pero no separado de los contenidos) son abordados por Pfänder con un método técnico-natural; es decir, se habla de lo que cualquier sujeto conoce a partir de su propia experiencia interior – y se habla con los términos que cualquier sujeto entiende. Aun así, Pfänder – como los demás doctorandos de Theodor Lipps – estaban empezando a acuñar la terminología de lo que vendría a ser la ciencia psicológica (asunto que entonces se estudiaba como parte de la filosofía).

La relación de atención hacia un contenido puede, por su parte, fluctuar en su grado de intimidad. Este hecho se conoce como 'fluctuación de la atención'. Esto debe distinguirse del migrar la atención, es decir, del cambio de contenido objetual atendido. Las fluctuaciones en la atención pueden describirse, por un lado, como fluctuaciones en la intimidad de la atención, por el otro lado (el objetual) como una emergencia más o menos de un contenido sobre el resto del contenido de la consciencia (Pfänder, 2011:44). También el todo, que sólo se observa como un todo, es

⁷ Inniger – más íntimo. Beachtet – atendido.

⁸ El término objetual se usa desde hace pocos años en la teoría del arte, pero su significado filosófico todavía no está 'cargado', como el del término 'objetivo'. Jesús Adrián Escudero usa el adjetivo objetual en su traducción de la obra husserliana *Die Idee der Phänomenologie* (Herder, 2012).

objetualmente diferente de la suma de sus partes de una manera que no se puede describir más detalladamente (Pfänder, 2011:45).

QUERER, ELECCIÓN Y ESPONTANEIDAD

La fenomenología no explica por qué surgen ciertos contenidos en la consciencia, tampoco demuestra la procedencia de una acción determinada; sino que su cometido es conocer los fenómenos (internos, como en este caso, o externos). Si se da un fenómeno que siempre sucede en conexión con otro fenómeno anterior o superior, la fenomenología lo toma en cuenta, pero no juzga sobre la eficiencia de esa conexión. Aún en los casos en que analiza cadenas de fenómenos ligados unos a otros, si se habla de causas, es porque aparece el mismo surgir de un fenómeno a partir de otro. Pero, en fenomenología, 'causa' no designa la eficiencia de un principio ontológico, aunque el discurso puede dar esa impresión.

La tarea de la fenomenología en la investigación del querer se encuentra muy bien expuesta en un artículo de Anscombe (1978), en el que ella a propósito de la asimilación que hace Franz Brentano del querer con el sentimiento, propone la siguiente ilustración: un joven ante una puerta; se acaba de animar a sí mismo a entrar, ha llegado al estado de *Mut*⁹.

"Ahora consideremos lo inmediatamente siguiente, justo antes de que él realmente empuje la puerta para abrirla y dar un paso adelante. Si podemos insertar algo psicológico, algo interno, allí – algo que pertenece al desarrollo que debe culminar en acción – ¿no sería casi lo mismo que el propio Mut, solo que más comprometido con la acción? Consideremos que el joven podría llenarse de Mut y luego, sin decidirse a entrar, darse cuenta de que la acción habría sido imposible – él percibe que la puerta está cerrada. Físicamente no podría

abrirla. Ahora, si eso es lo que pasa, entonces ni siquiera ha intentado hacerlo. En la misma situación, en la que sin embargo no nota que la cerradura está en posición de cerrado, dado ese pequeño extra – el acto de voluntad en sí mismo –, de hecho, no abrirá la puerta (porque no puede) pero lo habrá intentado.

Entonces hay una diferencia entre este último término (el querer) y el Mut, ¿pero qué pequeño! ¿Y no son obviamente del mismo tipo? Si existe ese último término, claramente pertenece a la misma clase que el Mut. Entonces tendríamos la voluntad asimilada a la emoción."¹⁰

El tender en sentido amplio, como lo hemos estudiado hasta aquí, constituye la componente natural del querer. El tender (así como el querer) se refiere a vivencias propias en sentido estricto. Una vivencia representada puede incluir la representación de un 'hacer-yo'. Entonces, el 'agrado relativo' unido a la representación de la acción propia puede proceder de aspectos diversos de la representación (Pfänder, 2011:96); Pfänder distingue tres: lo que se hace, la manera en la que se hace; y el yo que 'hace' (donde yo significa yo representado).

Puede haber quien, llevado por un paradigma intelectualista, postule que eso que llamamos 'tender' no sea tanto un movimiento, como una característica del objeto conocido (el cual nos atrae). Aristóteles tiene un texto que aclara esta confusión: "Pero si alguien dijera que las cosas agradables y hermosas son forzosas (pues siendo externas nos compelen), todo será forzoso para él, ya que por esta causa todos hacen todas las cosas. Y aquellos que actúan por la fuerza y contra su voluntad lo hacen dolorosamente, y los que actúan a causa de lo agradable y hermoso, lo hacen con placer; y es ridículo culpar a la causa externa, y

10 Esta versión en castellano de la ilustración es mía. Nótese que es un tipo especial de ejemplo el que nos lleva a hacer la asimilación. Donde no se necesita Mut, uno no podría encontrar esa semejanza – ni siquiera asumiendo un acto de voluntad intercalado; por ejemplo, cuando uno describe un acto como tomar un vaso de leche para beberlo.

9 La traducción al castellano de Mut es 'coraje'. Preferimos dejar el término alemán que aparece en el texto de Brentano – como lo hace Anscombe en su artículo.

no a nosotros mismos, cuando hemos sido tan fácilmente cazados por estas cosas, y atribuirnos las acciones hermosas, pero imputar las vergonzosas al placer” (Ética nicomáquea 1110b).

Este texto de Aristóteles, viniendo de una obra ética y por el tono que tiene, puede ser atribuida a otro plano de ideas (diferente al psicológico) pero también está claro que, independientemente de la ‘hermosura’ o del valor ético de una acción, el hecho psicológico llamado tender es distinto a la característica atrayente del objeto conocido.

CONCLUSIÓN

El querer es, en germen, un tender. El tender se vuelve querer con estos elementos o pasos (Pfänder, 2011:188):

1. Creer en la posibilidad de realizar aquello a lo que se tiende con el propio hacer.

2. Un propagarse el tender hacia las condiciones que posibilitan aquello a lo que se tiende.

3. Al expandirse el tender hacia las consecuencias de la realización, debe preponderar el sentimiento de tendencia libre. (si las consecuencias de pronto enturbian de tal modo el sentimiento de tendencia, que sólo lo seguiríamos con coacción, entonces no se llegará a querer).

4. El sentimiento de tendencia debe mantener el carácter espontáneo (un tender no espontáneo es el que sentimos como llegado ‘desde fuera’).

Después de haber descrito detalladamente en su Habilitationsschrift los elementos fenomenológicos del tender, Pfänder continúa su investigación; por ejemplo, al exponer en su obra de 1911 (Motivos y motivación) las ideas en torno a su concepto de ‘motivo’. continúa y revisa sus conclusiones sobre el querer. La continuación y revisión consiste en su acercamiento a la ‘acción externa’. Es así como se abre la teoría de nuestro autor hacia

una antropología más completa. “La fenomenología realista pfänderiana constituye, aún con su método eminentemente descriptivo, una sólida base para una teoría de la persona y de sus hábitos” (Sánchez León, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anscombe, E., *Will and Emotion*, «Grazer Philosophische Studien» 5 (1978), pp. 139-48.

Anscombe, G. E. M., *Intención*, Paidós, Barcelona; México, D.F. 1991.

Aristóteles, *Ética nicomáquea*, Pallí Bonet, J. (trad.), Gredos, *Grandes Pensadores*, Vol. 18.

Pfänder, A., *Fenomenología de la voluntad; Motivos y motivación*, García Morente, M. (trad.), Avarigani editores, Madrid 2011.

Sánchez León, A., *Alexander Pfänder: Barruntando la persona*, «Acta Philosophica» 21/2 (2012), pp. 363-373.

—, *Libertad, motivos, vivencia y persona*, «Estudios Filosóficos Polianos» n. 6 (2019), pp. 87-92.

—, *Alexander Pfänder*, en FERNÁNDEZ LABASTIDA, Francisco – MERCADO, Juan Andrés (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, URL: <http://www.philosophica.info/archivo/2020/voces/pfaender/Pfaender.html>.

Schumann, K., *Die Dialektik der Phänomenologie I: Husserl über Pfänder*, den Haag 1973.

Salice, A., “*The Phenomenology of the Munich and Göttingen Circles*”, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/phenomenology-mg/>>.

Meyer, A.; Pfänder, H., *Alexander Pfänder: Ein Leben für die Philosophie. Familiengeschichtliche Forschungen*. <http://pastoerchen.de/pfaender.htm>, consultado el 26/09/2022.

DE LO EXPERIENCIAL-FENOMÉNICO AL DEBATE EPISTEMOLÓGICO. APORTES PARA UNA CULTURA CIENTÍFICA CRÍTICA.

From the experiential-phenomenal to the epistemological
debate. Contributions to critical Scientific Culture.

Francisco Pérez Rodríguez

Universidad de Talca. Talca, Chile.

francisco.perez@utalca.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9644-6848>

Sebastián Donoso Díaz

Universidad de Talca. Talca, Chile.

donoso@utalca.cl

 <http://orcid.org/0000-0002-4744-531X>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270596>

RESUMEN

La cultura científica se ha relacionado a políticas públicas de comunicación y divulgación de la ciencia, en particular desde el plano práctico -o bien experiencial fenoménico-. Sin embargo, esta construcción social -hoy día- más que una demanda sociológica para aprender ciencias es elemento fundamental para el pensamiento crítico. En este ensayo se analiza y reflexiona sobre la cultura científica y su naturaleza epistemológica y filosófica desde una postura divergente, a fin de superar las representaciones intencionales de significado de los fenómenos sociales y situar a ésta en una instancia consona con su naturaleza crítica donde la ciencia y su enseñanza son un componente del continuo cultural. Se concluye que es imperativo que en el ámbito educativo se dé cabida a argumentos epistemológicos y filosóficos -tanto históricos, como contemporáneos- a fin de aportar a una cultura científica crítica.

Palabras claves: Cultura Científica, epistemología, ciencia, educación.

ABSTRACT

Scientific culture has been related to public policies of communication and dissemination of science, particularly from the practical -or phenomenal experiential level-. However, this social construction -today- more than a sociological demand to learn sciences is a fundamental element for critical thinking. This essay analyzes and reflects on scientific culture and its epistemological and philosophical nature from a divergent position, in order to overcome the intentional representations of meaning of social phenomena and place it in an instance consonant with its critical nature where science and its teaching are a component of the cultural continuum. It is concluded that it is imperative that in the educational field epistemological and philosophical arguments be accommodated -both historical and contemporary- in order to contribute to a critical scientific culture.

Keywords: Scientific culture, epistemology, science, education.

INTRODUCCIÓN

El estratégico rol que cumple la ciencia en el avance de una sociedad demanda de ciudadanos que, además de conocer, valorar y utilizar la misma para la resolución de problemas tangibles, estimen los vínculos de lo científico con lo económico, social, político, entre otras esferas de la cultura humana. Para ello, además de ciudadanos escolarizados y educados se requiere pensar la ciencia bajo un sentido cívico y crítico. Al respecto, se han formulado conceptos diversos -entre estos la cultura científica- para estudiar y acortar el hiato entre el campo científico y la sociedad. Según Quintanilla (2010:35) la cultura científica es aquella cultura de un grupo social que está contenida de información relacionada y compatible con lo científico. Es decir, lo propiamente científico, y lo “representacional, práctica o valorativa que forma parte de la cultura general del grupo, y tiene que ver con la ciencia, aunque no forme parte de la actividad científica como tal”.

El término “cultura científica” es bastante joven, data de los años 70’ cuando en el mundo anglosajón se buscó mejorar la imagen del campo científico en la sociedad desde las ciencias naturales y experimentales, idea que ha sido alimentada en gran medida por tendencias conservadoras donde se ha promovido una cultura a favor de la ciencia de forma benévola y funcional (Lima y Giordan, 2021). En esta línea, estados e instituciones científicas y educativas han hecho esfuerzos frente a obstáculos que limitan la construcción de una cultura científica. Sin embargo, tales intenciones se basan -en gran medida- en políticas públicas que no superan las tendencias conservadoras sobre la ciencia y su fundamento (Martínez, 2022; Oreskes, 2021). Lo cual, se ha traducido en una perspectiva donde la ciencia es vista como componen-

te un cognoscitivo de la cultura que está por encima de otras expresiones del intelecto humano. Hecho que se ha alimentado desde una cultura de masas y desde el resguardo de una coherencia intelectual que ha puesto en primacía los intereses individuales por sobre los colectivos.

Desde perspectivas sociológicas se ha reconocido la interacción del ámbito científico con las otras esferas tejido cultural humano, razón por la cual aparece una diversa y heterogénea gama de ideas que se han formulado al respecto desde las ciencias sociales y humanas expresada en percepciones, visiones y representaciones sobre la ciencia y su cultura (Godin y Gingras, 2000; Gutiérrez et al., 2018; Lima y Giordan, 2021; Macedo, 2016; Vaccarezza, 2009; Vogt, 2003). En este sentido, es pertinente promover la disertación, comprensión y entendimiento de tal fenómeno desde la educación -en especial la científica-, pues es en este escenario donde se puede dar cabida a procesos en pro de la construcción de la cultura científica con un sentido crítico. Sin embargo, hay un importante sesgo entre las demandas y lo que realmente acontece, pues aún en la educación científica se hace hincapié en la reproducción del conocimiento especializado y se resguarda una coherencia de orden intelectual donde la teoría científica es un elemento neurálgico que en el fondo es parte sustantiva de la cultura científica hegemónica (Díaz y Golombek, 2020).

En consecuencia, resulta desafiante y poco viable pensar en la construcción de una cultura científica crítica al margen de una discusión que cale en lo filosófico y epistemológico. Al revisar el estado del arte, es notable que la discusión al respecto es bastante escasa e incipiente. Pocos autores hablan de filosofía y epistemología en trabajos sobre cultura científica. Situación que invita a plantear interrogantes tales como: ¿Por qué lo filosófico no ha tenido

cabida en este tópico? ¿Qué las ha separado? ¿Qué las relaciona per se? Abrir esta brecha expone la necesidad de generar aportes y pensar de manera prospectiva al respecto, razón por la cual es importante también consultar sobre ¿Qué sustenta la ciencia y la cultura científica que predomina actualmente? ¿Qué papel puede cumplir la filosofía en el marco de la cultura científica? ¿Cómo promover una cultura científica crítica apoyándose en la filosofía?

Aproximarnos a responder estas interrogantes es el telos de fondo para formular este ensayo cuyo objetivo fue analizar y reflexionar sobre la cultura científica y su naturaleza desde una mirada epistemológica a fin de superar lo experiencial-fenoménico y dar aportes para un pensamiento crítico profundo. Este es un texto que no aspira ser una verdad absolutista, ni una panacea sobre la situación problemática planteada, pues se formula un argumento alimentado por ideas originarias de la filosofía, la epistemología y la pedagogía, partiendo desde el cuestionamiento a la visión moderna científicista e identificando a las demandas actuales que se ciernen al respecto, desarrollar un ejercicio que se perfila como un modesto aporte al debate de las ideas desde una perspectiva educativa -y no especializada en lo filosófico- para promover la discusión y el ejercicio dialógico entre posturas diversas, donde se piense la construcción de la cultura científica -más allá de lo fenoménico- y se contribuya a la reflexión en el contexto educativo.

DESARROLLO

La cultura científica -como concepto- ha sido popularizada mediante políticas públicas y lineamientos supranacionales desde organizaciones que mediante prácticas epifenoménicas, superficiales y objetivas -propias del pensamiento moderno imperante en el campo educativo- han promovido una visión de ciencia buena y

utilitaria. Por ejemplo, en Latinoamérica, tendencias o bien corrientes de pensamiento han desarrollado olas discursivas con fundamento en demandas -muchas veces foráneas- de alfabetizar, popularizar y divulgar el conocimiento científico. Todo lo cual, en su esencia ha apuntado a homogeneizar y dogmatizar las percepciones, visiones y concepciones sobre la ciencia (Fernández y otros, 2016; Vessuri y otros, 2014). Definitivamente que -bajo la óptica moderna, como las emergentes- la cultura científica es en esencia una cultura de masas, a la cual se le ha acuñado una narrativa sociológica y prospectiva que, desde lo educativo proyecta la importancia de conocer para valorar la ciencia y la tecnología, a razón de su vitalidad e importancia en el avance de las sociedades. Frente a esto, resulta neurálgico el pensamiento crítico, pues estas tendencias -que van y vienen- donde la primacía está en el fenómeno y no en lo subyacente, resultan ser -en gran medida- no una panacea, sino un incordio (Certeau, 1997; Andrade, 1997; Rodríguez, 2020)

La forma de gestionar las políticas públicas en pro de la cultura científica ha sido de forma práctica. Por ejemplo, en el campo educativo se ha dado un metodologismo y didacticismo que se representa en el plano experiencial-fenoménico. Desde una perspectiva moderna se asevera que, desde allí que se contribuye de manera concreta a la cultura científica. Tal idea, hace ver que lo importante está en los hechos y procesos medibles de la enseñanza y el aprendizaje y que la cultura científica de una sociedad parece radicar en la obtención o aprendizaje del conocimiento científico, es decir, mientras más se sabe de ciencia, más cultura científica se posee (Figueroa y otros, 2020; Perales y otros, 2011)

Véase que desde la óptica moderna positivista y bastante reduccionista no resultan de mayor interés y no está dentro de lo cognoscible la esen-

cia de las cosas y los fenómenos – es decir, lo que no se mide y no se ve-. Sin embargo, estos hechos se componen de significados subyacentes situados tras el fenómeno, que están contenidas de estructuras profundas alimentadas por elementos culturales y epistemológicos -concepciones, percepciones, representaciones que comúnmente no resultan muy accesibles en lo cotidiano (Flick, 2004). Al respecto, García (2015) comenta que la forma en cómo se configura una práctica en pro de la cultura científica “está estrechamente ligada a lo que entendemos por ciencia y su relación con la sociedad” (p. 170). La trascendencia de esta aseveración demanda mayores y mejores argumentos al respecto, pues con ello se plantea que tras lo práctico y experiencial está lo epistemológico y filosófico. Es por ello que en este ensayo se traerán a colación algunos cuestionamientos, cuyas respuestas buscan invitar a la reflexión e interpretar sobre el indisoluble vínculo -comúnmente mantenido al margen del debate y del estado del arte- entre la cultura científica y la epistemología. Razón por la cual es pertinente preguntarse primero sobre la ciencia y la filosofía y ¿qué las separa? o ¿qué las relaciona?

Ferrater Mora establece que existen tres posibles repuestas al planteamiento arriba apuntado, a saber: 1- ciencia y filosofía carecen de relación: pues la primera progresa e informa, de manera detallada y puntual sus avances, mientras la segunda no progresa, pues es un incesante tejer y destejer de ideas y planteamientos; 2- ciencia y filosofía están íntimamente relacionadas, pues son la misma cosa: Bajo esta óptica no difieren entre sí, tal posición evoca los planteamientos de origen griego; y 3- ciencia y filosofía se relacionan de manera compleja: bajo esta perspectiva el nexo entre la filosofía y la ciencia es histórico, pues la filosofía ha sido y seguirá siendo la madre de las ciencias. En este ejercicio de reflexión nos inclinaremos por la tercera

vía, puesto que no son lo mismo, pero su relación es compleja e indisoluble, al respecto, la historia ha puesto de manifiesto esto con casos emblemáticos. Pero una visión imperante puede distinguirse en los discursos de comunicación y divulgación de la ciencia. Por ejemplo, la exhibición de la ciencia como una entrada al mundo inteligible en los procesos de formación escolarizada, en los medios de comunicación, en las políticas públicas de los estados e instituciones supranacionales, las cuales promueven una idea de ciencia utilitaria, funcional, benévola. Ciencia que resulta ser sinónimo de desarrollo, progreso y como herramienta para entender el contexto natural. Esta postura no es un hecho azaroso, hay una razón profunda subyacente que lo soporta y que se encuentra enquistada en la hegemonía del pensamiento moderno occidental.

Por tanto, es necesario preguntarse ¿qué sustenta a la ciencia y la cultura científica que predomina actualmente? Responder a ello demanda adentrarse en la filosofía moderna, así como la contemporánea y poner sobre la mesa las corrientes del empirismo y el racionalismo. Es pertinente desarrollar un ejercicio reflexivo e histórico que permita ubicarse hacia el siglo XVI -años 1500 de nuestra era- donde el retorno de la filosofía, la lógica, la razón y las matemáticas griegas permitieron un renacer -o bien punto de inflexión- donde se cimentó una racionalidad, pensamiento, percepción y/o representación de la realidad que desde entonces ha predominado en la generación del conocimiento científico y ha configurado la forma relacional del hombre y su contexto natural (Martínez, 1999, 2010; Moreno, 2015).

La ciencia, que para Aristóteles valía tanto cuanto era capaz de probar, que según Einstein se basa en crear teorías y postulados, y para Kant es un sistema o totalidad de conocimientos ordenados según principios,

es aún caracterizada desde la epistemología por ser objetiva, determinista, metódica con rigor, reproducible y comprobable. Tales caracteres no son desenfundados, detrás de ello hay una revolución científica y una movilización epistemológica fundamental donde participaron sujetos como Copérnico, Bacon, Galileo Galilei, Newton y Descartes. Estos dieron soporte al pensamiento occidental y cimentaron las bases paradigmáticas que han dominado la cultura moderna. Dejar al margen la riqueza filosófica e histórica que acompaña a la generación del conocimiento científico y mostrar a la ciencia como un producto acabado, es símil a tratar de comprender el pensamiento científicista moderno y obviar la osadía que acompaña los planteamientos que estos grandes pensadores desarrollaron, los cuales iban en contraposición a las socialmente aceptadas e instauradas (Martínez, 2006).

La distancia entre el sujeto y objeto de estudio, la ausencia de valores y posturas particulares o personales en el conocimiento científico, la concepción del conocimiento cual imagen especular de la realidad -todos cánones que hoy día se configuran como garantías de conocimiento objetivo- son gracias al aporte de estos pensadores a la revolución científica y a la coherencia epistemológica configurada desde el campo científico. Coherencia que a grosso modo se estructura en: -la vía hipotética deductiva, -el carácter reduccionista y su esencia newtoniana-cartesiana, -la reproductividad y fiabilidad y -naturaleza cuantitativa del conocimiento y -la inclusión dentro de lo cognoscible a lo observable, medible y reproducible. Reconocer todo este aparataje epistemológico permite comprender por qué lo subjetivo, lo inmanente al ser y no observable se situó -con cierta razón- al margen de los dominios de la ciencia convencional (Matutana, 1992; Ortiz, 2016).

Bajo estos supuestos, la humanidad rige (ordena y valida) gran parte

de los procesos cognitivos formales, en los cuales la ciencia es una extensa maquinaria de producir conocimientos y saberes con alta e incuestionada aceptación social, centrando su fortaleza en las explicaciones causales desde el establecimiento de relaciones lineales entre causas y efectos (Habermas, 1989). Esta coherencia intelectual y estructural se constituye por una red de conceptos donde los científicos visualizan su campo de estudio y sitúan las creencias metodológicas y teóricas en una estructura epistemológica o bien paradigma que es una forma compartida de hacer las cosas que funge como un eno o mesa de disección donde los hacedores de ciencia despliegan su objeto de estudios y sus métodos (Kuhn, 2004; Marín, 2007; Moreno, 2015; Morín, 2001). Este proceder imperante de ver y comprender la realidad -que según lo anterior- es en esencia el paradigma positivista (Moreno, 2005; Morín, 2001, 2012) el científico despliega su objeto de estudio, métodos y postulados, y genera una racionalidad compartida no solo en el campo científico, sino también -y allí estriba su poder- en otras instancias de la dinámica social (Zemelman, 2005). A partir de lo expuesto, ciencia y filosofía redefinen sus lugares en los esquemas del saber, entendiendo que estas no son tan diferentes, pero que tampoco son lo mismo, sino que representan en sí un indisoluble vínculo, que desde una perspectiva historicista puede quedar develado. Por ejemplo, al remontarnos a la filosofía antigua queda en evidencia lo errado y sesgado de la postura moderna que ha generado un hiato entre la ciencia y la filosofía. Tal aseveración se distingue con dos ejemplos de interés: 1-La ruptura del mito y 2-Las teorías de las ideas. Sobre la ruptura o paso del mito al logo: Son los primeros filósofos griegos los que osan en irrumpir el pensamiento socialmente instalado donde el contexto es explicado con mitos y dioses, para dar paso al arjé -principio que desde la

escuela jónica representa lo esencial e inmutable-. Tales de Mileto planteó que lo esencial e inmutable era el agua, lo mismo hizo Anaxímenes con el aire, Heráclito con el fuego, Jenófanes con la tierra, Empedocles con los cuatro elementos, Demócrito con los átomos y Anaxágoras con las semillas. Todos, que representan en sí, el periodo ontológico de la filosofía griega que permitió dar el paso o salto del mito hacia el logos. Sobre la Teoría de las Ideas: Platón hace una invitación al mundo inteligible cuando en el marco de la teoría de la idea acepta a las mismas como realidades que consideran como absolutas, eternas, no cambiantes o inmutables, de orden universal e independientes. Este significativo filósofo griego desde la epopeya de la alegoría de la caverna esboza la existencia de dos mundos: uno el sensible (el de las cosas), y otro el inteligible (el de las ideas) y expone la necesidad de superar la opinión o parecer; es decir, la doxa, para trascender a la episteme, o bien el conocimiento (filosófico/científico) (Rojas, 2014)

Si se miran y valoran -desde el ahora- estos planteamientos pueden catalogarse de "simplistas"; pero en el fondo, si se considera el escenario histórico que los enmarca, estas son osadías donde se empleó la razón, la palabra, la expresión, el pensamiento, el verbo y la inteligencia humana se sitúan en contraposición a lo socialmente instalado (Abbagnano, 1973; Ayllón, 2003). Ejemplos como estos pueden resultar inspirador para dar respuesta a la pregunta sobre ¿Qué papel puede cumplir la filosofía en el marco de la cultura científica? Realmente la filosofía ha de ser una entidad reflexiva para discernir entre la luz y la oscuridad, entre el conocer y el ignorar. Razón por lo cual lo planteado por Platón -detalles más, detalles menos- es vigente aún, pues el problema no parece estribar en lo que se estudia, sino en quien(es) lo estudia(n), siendo allí donde la filosofía y la epistemolo-

gía tienen asidero, ya que se llega a territorios inmanentes al ser (Cencillo, 1973; Platón, 1978; Rojas, 2014). Naturalmente, estas ideas podrían resultar un tanto románticas para hablar de cultura científica, pero es importante reconocer que en el fondo también se lucha contra la deshumanización de la ciencia y contra la ceguera epistémica que imposibilita mirar más allá de lo fenoménico o bien lo que aparece o muestra como hecho (Ferrater, 2001).

Lo anterior, no es tan simple como adjuntar lo filosófico y epistemológico a lo científico. Es necesario considerar al menos dos aspectos: 1-la cultura científica per se es interdisciplinaria y compleja: Esta no se enseña cual contenido teórico acabado, por eso desde el campo de las ciencias sociales y humanas podríamos toparnos con la paradoja escolástica donde existen tantos pensamientos como pensadores hay respecto a la cultura científica; 2-la cultura científica es colectiva: No se tratan de individuos o casos particulares, sino de un colectivo. Es por ello que responder a la pregunta: ¿Cómo promover una cultura científica crítica apoyándose en la filosofía? Implica considerar que la cultura científica, más promocionar la ciencia, el conocimiento y su importancia, esta venga acompañada de un sentido crítico y de una intencionalidad cívica contextualizada. Esto último, es un elemento vital en regiones como América Latina, donde el desarrollo de la ciencia es proyectado como una panacea útil y funcional para la mejora de la calidad de vida, a sabiendas que gran parte del desarrollo científico que se enseña y aprende es originaria de otras latitudes y no está pensada e intencionada al contexto próximo.

En consecuencia, promover una cultura científica crítica apoyándose en la filosofía no solo se trata sólo de resguardar una coherencia intelectual heredada -aunque no se niega que esta forma parte de la cultura científica-, pero se trata también del cuestio-

namiento, de la creatividad, la incertidumbre, la duda y de dar contexto histórico, social y cultural a la ciencia que se enseña. Para ejemplificar lo anterior, se mostrará un evento típico de la enseñanza de las ciencias: En una experiencia de laboratorio siempre se apuesta a un resultado cónsono con lo que reza la teoría -de lo contrario la experiencia de aprendizaje está mal hecha-. Docente y estudiante coinciden en cuestionar el resultado, pues el telos de fondo de la experiencia es que, la teoría coincida con la práctica. Este es un proceso formativo típico en la enseñanza de las ciencias que en su mayoría se hace al margen de un estudio del contexto que naturalice la ciencia. Como este ejemplo, existen diversos en la comunicación y divulgación del conocimiento científico desde escenarios formales donde el conocimiento teórico es vertido sobre el contexto para explicarlo -hablamos de museos, ferias científicas, jornadas de divulgación, entre otros-. Procesos que acontecen muchas veces adjuntos a lo educativo formal y que, hoy día abarcan un espectro más amplio en la tecnología comunicacional actual.

Si enfocamos la situamos problemática en el contexto educativo, desde este ensayo se reconoce que la intencionalidad de tributar a la cultura científica apunta a acortar la brecha entre lo científico y lo epistemológico, pues solo así puede desmontarse la idea de la cultura de masas que se cierra sobre el proceso formativo (Certeau, 1997). Mario Bunge expresa un ejemplo válido: parte de ese problema radica en la formación, pues hay muy pocos científicos que, por diversas razones, se forman en el ámbito filosófico y epistemológico; pero los filósofos, y/o epistemólogos, usualmente conocen algo de ciencia. ¿Qué significa esto? Que la real demanda está en una formación científica que se acompañe de una formación filosófica; pues una mera apropiación de conceptos, teorías, métodos y fundamentos se convier-

te en una simple alfabetización. Por tanto, resulta imperativo imprimir una carga filosófica y epistemológica a la ciencia que se enseña, aunque paradójicamente, la forma de superar estos estadios de esterilidad filosófica es con más ciencia y conocimiento (Bunge, 1996). Los calificativos de bueno y verdadero que se han adjuntado al conocimiento científico se deben pasar por el crisol de la crítica y de la reflexión ecuánime y equilibrada. Pues estos son calificativos que en el proceso de enseñanza se han considerado como irrenunciables, pero qué para tributar a una cultura científica con un sentido más crítica deben repensarse.

Hasta este punto el debate se ha centrado en el objeto de estudio o el contenido de estudio, pues -parece ser lo que prima-. Esta visión definitivamente determinista trae consigo que el sujeto cognoscente se mantenga al margen de la ecuación del proceso de conocimiento, entendiendo que el sujeto es un ser humano con valores y participe de un contexto sociocultural. En consecuencia, debatir sobre la importancia e implicancia de la epistemología en la cultura científica demanda virar la mirada del objeto cognoscible hacia el sujeto cognoscente. Hecho que trae consigo la necesidad de comprender al ser en el cual se materializa el conocer (Maturana, 1992; Ortiz, 2016). Y de generar marco de reflexión sobre el ejercicio dialéctico entre el observador y lo observado en el marco del proceso de conocer. Sin embargo, tal intencionalidad se complejiza y se vuelve cuesta arriba cuando se considera que en el proceso de conocer se suscita una hegemonía de la teoría como idea performativa dentro del campo científico (Almeida, 2020; Zelman, 2005).

Una teoría que, desde la cultura científica, está anclada en lo fenoménico y que es resultado de la hegemonía, per se, del racionalismo y el empirismo (Zizek, 1996). La teoría

como elemento orientador, se ha traducido en una dinámica cognoscitiva donde el pensamiento está volcado a lo teórico, pues primero conozco la teoría para luego encajarla en el contexto o realidad a fin de validar el conocimiento científico. Es así como la teoría es el punto nodal de hegemonía discursiva racionalista, puesto que permite performar la cultura y la enseñanza de la ciencia. Ahora, ¿cómo se desarrolla todo ello? Pues bien, bajo una neutralidad frente a lo inmanente al ser: La teoría como modo compartido de ver o contemplar el objeto de estudio trae consigo una práctica -ya descrita y adoptada por la práctica educativa- que no involucra al sujeto y su contexto, por lo tanto, su naturaleza es neutral, sin afectividades e intencionalidades particulares que estén al margen de lo científico. De esta forma, la enseñanza de la ciencia emplea a la teoría científica como un elemento vital para performar o bien homogeneizar la percepción o visión sobre la ciencia.

CONCLUSIÓN

En esta disertación final vale retomar la idea de la cultura de masas y de la visión performativa de la cultura científica, esto a razón de lo trascendente en lo social y cultural de este -mecanismo-. En otrora, la creencia sobre la ciencia estribaba en las ideas y planteamientos de grandes pensadores, es por ello que, desde la teoría, como postulado compartido, originario de una forma de ver el objeto de estudio, convergen las ideas en un sentido común y contiene en sí un gran peso como elemento sustancial de la ciencia. Sin embargo, hoy día la creencia sobre la ciencia se cierne sobre criterios más colectivos, horizontales y plurales como la validación y escrutinio de pares en el campo científico (Oreskes, 2021). Frente a esto, la educación -en especial la científica no debe mantenerse al margen, son los jóvenes del presente los que escrutarán y discernirán sobre la ciencia en el futuro, por ende, en-

señar ciencia ha de implicar mostrar el panorama del desarrollo científico global y local.

Es importante que desde la educación científica y desde la formación del docente -en especial la inicial- se abran espacios para la disertación y reflexión sobre las tendencias conservadoras donde lo científico invisibiliza las otras dimensiones ético-política-poder que acompañan al conocimiento, puesto que, si la ciencia forma parte de la cultura y la cultura en un continuo, no ha de ignorarse lo que acompaña a lo científico. Un ejemplo está en los procesos de comunicación, y divulgación de la ciencia que han estado muy relacionados a las políticas públicas, y las instituciones que la desarrollan y que han ritualizado la hegemonía de la teoría científica. Es la teoría el estandarte que representa el campo científico frente al mundo lego (Zizek, 1996). Lamentablemente, en la enseñanza de la ciencia sigue tal hegemonía: aprender y aplicar la teoría científica parece ser un criterio per se para estimar el conocimiento científico y en consecuencia para discriminar sobre cultura científica.

Bajo esta perspectiva la educación juega un papel trascendente por ser una instancia donde el conocimiento científico -en especial la teoría científica- funge como piedra angular en la generación de relaciones de poder y un sistema estructurado y estructurante de lo cultural (Bourdieu, 2014; Monarca, 2021). Conocer o no sobre ciencia -desde una óptica moderna- es una forma de segregar los cultos científicamente de los que no son. Así como pasa con el campo de las artes, sobre la ciencia se ha enquistado un modelo cultural de naturaleza canónica, rasgo que va en contraposición a las tendencias plurales, democráticas y horizontales de las que hoy se discute.

Con estas ideas, donde se aproxima la cultura científica al debate filosófico y epistemológico, se asevera

que es insuficiente la tenencia de un aparataje tecnológico, y/o ser productivo científicamente hablando, si no se tiene una cultura científica de carácter crítico instalada en la sociedad con fundamentos humanistas cuya piedra angular sea la pregunta filosófica y el debate epistemológico. Si no hay una valoración, cuestionamiento y crítica sobre la ciencia que se desarrolla, no habrá demanda de la sociedad hacia el campo científico – esto además de recursivo o paradójico es un proceso virtuoso pertinente-. Esto último hace ver que el debate sobre cultura científica no compete solo a los hacedores de ciencia, sino también a los demandantes de esta ciencia, pues la verdadera movilización socio cultural no en las ciencias naturales y tecnológicas, sino en las ciencias sociales y humanas, en especial la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. (1973). *Historia de la Filosofía*. Montaner y Simón.

ALMEIDA, J. (2020). José mar-tí, paulo freire y Hugo Zemelman: Tecnología basada en la educación emancipadora. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 249–268. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM81-10924>

AYLLÓN, José. (2003). *Filosofía mínima*. Editorial Ariel.

BOURDIEU, Pierre. (2014). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba . www.eudeba.com.a

BUNGE, Mario. (1996). *Ciencia, Ética y Técnica*. Editorial Sudamericana .

CAPRA, Fritjov. (1982). *El punto crucial. Ciencia, Sociedad y Cultura naciente*. Editorial Estaciones.

CENCILLO, Luís. (1973). *Dialéctica del concreto humano*. Ediciones Mar- rova.

CERTEAU, Michael. (1997). *Culture in the plural*. University of Minnesota Press.

D ANDRADE, Roy. (1997). *Human motives and cultural models*. :

Vol. Cambridge (R. D Andrade & C. Strauss, Eds.; University Press).

DAZ, Guadalupe y GOLOMBEK, Diego. (2020). The quest for scientific culture. *Journal of Science Communication*, 19(01), R01. <https://doi.org/10.22323/2.19010601>

FERNÁNDEZ, Ernesto y otros. (2016). *Políticas públicas e instrumentos para el desarrollo de la cultura científica en América Latina*. Estudios y documentos de política científica de ALC. Oficina de Montevideo Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccb-ysa-sp>

FERRATER, José. (2001). *Diccionario de Filosofía*. Ariel Referencias.

FIGUEROA, Ignacio y otros. (2020). *Habilidades de Pensamiento Científico: Una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente*. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(41), 257–286. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941figueroa14>

FLICK, Uwe. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata Ediciones.

GARCÍA, Mirian. (2015). ¿Qué pasó con Kuhn? La relevancia de la Filosofía de la Ciencia para los estudios de Cultura Científica . *Revista TCS*, 28(10), 167–180.

GODIN, Benit., & GINGRAS, Yves. (2000). What is scientific and technological culture and how is it measured? A multidimensional model. *Public Understand of Science*, 9, 43–58.

GUTIÉRREZ, Iván y otros. (2018). *Cultura científica y cultura científico investigativa* Scientific culture and scientific research culture. In *Humanidades Médicas* (Vol. 18, Issue 1).

HABERMAS, Jurgen. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Safekat S.L.

KUHN, Thomas. (2004). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica.

LIMA, Guilherme. da S., & GIOR-DAN, Marcelo. (2021a). Da reformulação discursiva a uma práxis da cultura científica: reflexões sobre a divulgação científica. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 28(2), 375–392. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702021000200003>

LIMA, Guilherme. S., & Giordan, Marcelo. (2021b). From discursive reformulation to praxis of scientific culture: Reflections on science communication | Da reformulação discursiva a uma práxis da cultura científica: reflexões sobre a divulgação científica. *Historia, Ciencias, Saude - Manguinhos*, 28(2), 375–392. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000200003>

MACEDO, Beatriz. (2016). *Educación Científica*. UNESCO.

MARÍN, José. (2007). Del concepto de Paradigma en Thomas S. Kuhn a los paradigmas. *Magistro*, 1(1), 73–88.

MARTÍNEZ, Felipe. (2022). La enseñanza de la cultura científica en la escuela ¿Por qué falla?, ¿cómo mejorar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 629–646.

MARTÍNEZ, Miguel. (1999). *La nueva Ciencia*. Trillas.

MARTÍNEZ, Miguel. (2006). *Ciencia y Arte de la Investigación Cualitativa*. Editorial Trillas.

MARTÍNEZ, Miguel. (2010). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Editorial ALFA.

MATURANA, Humberto. (1992). *La objetividad, Un argumento para obligar*. Dolmes ediciones.

MONARCA, Hector. (2021). Science, power and regimes of truth in access to teaching profession academic texts. *Education Policy Analysis Archives*, 29. <https://doi.org/10.14507/>

EPAA.29.5373

MORENO, Alejandro. (2005). *El aro y la trama*. COMVIVIUM PRESS .

MORENO, Alejandro. (2015). *Obras completas. De camino a la trama. Temas epistemológicos* . El estilete.

MORÍN, Edgar. (2001). *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Editorial Cátedra.

MORÍN, Edgar. (2012). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.

ORESQUES, Naomi. (2021). *¿Por qué confiar en la ciencia?* Ediciones universitarias de Valparaíso.

ORTÍZ, Alexander. (2016). Humberto Maturana Nuevos paradigmas en el siglo XXI Psicología, Educación y Ciencia. Distribooks Editores.

PARDO, Rubén. (2002). La problemática del método en ciencias naturales y sociales. In E. Díaz (Ed.), *Metodologías de las ciencias sociales* (Vol. 3, pp. 67–97). Biblos.

PERALES, Ruth y otros. (2011). Fomento de la cultura científica en la escuela. XVIII Congreso Nacional de Divulgación de La Ciencia y La Técnica. <https://ia800609.us.archive.org/31/items/FomentoDeLaCulturaCientificaEnLaEscuela/myPDF88.pdf>

PLATÓN. (1978). *La República*. Editorial Universitaria.

QUINTANILLA, Mario. (2010). La ciencia y la cultura científica. *ArtefaC-ToS*, 3(1), 31–48.

RODRÍGUEZ, Myriam (2020). Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología. una propuesta de trabajo en el aula. *Haser*, 11, 125–161. <https://doi.org/10.12795/HASER/2020.i11.05>

ROJAS, Alejandro. (2014). El bien y la intelección según platón. *Thémata Revista de Filosofía*, 50, 37–67. <https://doi.org/10.12795/themata.2014.i50.02>

STAKE, Robert. (1998). *Investiga-*

ción con estudio de casos (3ra ed.). Morata Ediciones.

VACCAREZZA, Leonardo. (2009). Estudios de cultura científica en América Latina. *Redes*, 15(30), 75–103. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/415>

VESSURI, Hebe y otros. (2014). desigualdades.net Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America Desigualdades de conocimiento y estrategias para reducir las asimetrías El trabajo de campo compartido y la negociación transdisciplinaria. www.desiguALdades.net.

VOGT, Carlos. (2003). A espiral da Cultura Científica. In *ComCiência*. <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/cultura/cultura01.shtml>

ZEMELMAN, Hugo. (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos Editorial.

ZIZEK, Slavoj. (1996). El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI.

**UNIVERSIDADES Y PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA
REFLEXIÓN EN LATINOAMÉRICA.**

Universities and critical thinking: a reflection in Latin America.

Nicole Anarella Sánchez-MirandaUniversidad de San Martín de
Porres. Chiclayo, Perú.
nicoleanarella@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-3193-9435>**María Dávalos-Almeyda**Universidad Nacional San Luis
Gonzaga. Ica, Perú.
maria.davalos@unica.edu.pe <https://orcid.org/0000-0002-4169-3398>**Blanca Nelly Gutiérrez Pérez**Universidad Nacional Ciro Alegría.
La Libertad, Perú.
bgperez2002@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-4734-2756>**Max Fernando Urbina Cárdenas**Universidad Privada Antenor
Orrego. La Libertad. Perú.
urbina10@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0474-5590>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270616>**RESUMEN**

Plantear una relación para su concreción de la universidad latinoamericana y el pensamiento crítico es un reto desafiante, a tal efecto, este artículo busca como propósito establecer una reflexión de las relaciones epistemológicas, sociales, culturales y políticas del pensamiento crítico en el ámbito universitario. Para ello, se utilizó la investigación documental cualitativa-inductiva con indagaciones sustentadas en el análisis hermenéutico. El pensamiento crítico se concibe en la universidad como el poder creador mediante la autorregulación reflexiva de los actores universitarios, que busca ante el constructo de conocimientos superiores, fomentar la mediación a través de una postura dialógica que procure el análisis, interpretación, indagación, juicios valorativos y razonamientos. Su implementación en Latinoamérica pasa por la transformación institucional y la reconceptualización del término, desarraigando las formas tradicionales de razonamiento del pensamiento que alienan la conducta de actores universitarios, para ello es necesario promover el uso de pedagogías críticas.

Palabras claves: Universidades, pensamiento crítico, Latinoamérica.**ABSTRACT**

Propose a relationship for its concretion of the Latin American university and critical thinking is a difficult challenge, for this purpose, this article seeks to establish a reflection of the epistemological, social, cultural and political relationships of critical thinking in the university environment. For this, qualitative-inductive documentary research was used with inquiries based on hermeneutic analysis. Critical thinking is conceived in the university as the creative power through the reflective self-regulation of university actors, who seek, before the construct of superior knowledge, to promote mediation through a dialogical posture that seek analysis, interpretation, inquiry, judgments evaluative and reasoning. Its implementation in Latin America goes through the institutional transformation and the reconceptualization of the term, uprooting the traditional forms of reasoning of thought that alienate the behavior of university actors, for this it is necessary to promote the use of critical pedagogies.

Keywords: Universities, critical thinking, Latin America.

INTRODUCCIÓN

La universidad latinoamericana atraviesa por una crisis de función misional debido a que, la tendencia para declarar una universidad de calidad, es producto del egreso de profesionales solo con capacidades técnicas en el área de formación específica, sin miramiento al desarrollo de las capacidades del educando, al respecto, nos preguntamos si la educación superior latinoamericana responde a los desafíos académicos, sociales y políticos que exige la sociedad, para entrar al debate de ideas críticas como premisa para la innovación y desarrollo, o más aun, podemos preguntar, si nuestras instituciones de educación superior están formando profesionales capaces de aprender a aprender en un contexto complejo, esto no está sucediendo del todo en la región (Fernández, 2012, p. 662). En el mismo orden de ideas, la formación en conocimientos científicos y técnicos no es garantía del desarrollo del pensamiento del educando, es importante entonces, que la universidad se avoque a emplear estrategias pedagógicas para que el formante adquiera la autonomía intelectual y creadora con pensamiento crítico, que sea capaz de autoconstruir conocimientos, destrezas y habilidades de orden superior (López, 2013, p. 41), para que la evaluación y acreditación institucional sea de justicia con la realidad social.

En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad de la región debe ser la punta de lanza para iniciar la transformación efectiva que requieren las instituciones para lograr la independencia del conocimiento, la ciencia y la tecnología, siendo esta la herramienta cognitiva primaria para abordar los ingentes problemas sociales que suceden en el subcontinente. Por ello, el objetivo de este artículo busca reflexionar sobre el rol de las universidades en la formación y desarrollo del pensa-

miento crítico y sus relaciones con los postulados políticos reinantes, la cuota de responsabilidad institucional con la crisis social que agobia a los ciudadanos, los rasgos culturales diferenciadores y las relaciones de desencuentro entre los tratados epistemológicos que se impulsan desde la didáctica en las universidades. El estudio permite en un primer tiempo, hacer un esbozo sintético sobre la historia de las universidades y su vinculación con desarrollo del pensamiento, a objeto de clarificar el concepto de pensamiento crítico a partir de su evolución, para luego, defender las diferencias existentes entre cientificidad o intelectualidad del pensamiento universitario, que finalmente, conduzca a la reflexión sobre las potencialidades creadoras de esta acción. La metodología empleada en el ensayo es del tipo documental-descriptiva del fenómeno, permitiendo la valoración hermenéutica de la postura de varios autores sobre el tema.

HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

El desarrollo del pensamiento es una virtud diferenciadora del ser humano, que permite el análisis de situaciones que enfrenta en la cotidianidad social y cultural, ésta puede ser estimulada e impulsada por factores externos a objeto de reconfigurar un mayor despliegue mental en el análisis, aquí es donde entra el aprendizaje en todos los niveles educativos –sobre todo– el impartido en las universidades. Para profundizar en el tema, es conveniente conocer –a través de una breve síntesis– la historia de las universidades, estas instituciones se originaron como expresión del renacimiento intelectual de la filosofía y teología en el siglo XI, como forma de dar aprendizajes superiores, en la cual era permitido el ingreso de estudiantes de todas partes y en diferentes disciplinas conexas, por ello, compartían las denominaciones de studium ge-

nerale y universidades hasta fines de la Edad Media (Chuaqui, 2002, p. 563). Durante esa época hubo un fuerte apoyo y acompañamiento de la iglesia, ésta brindaba prácticamente los oficios pedagógicos y logísticos, hasta el punto, que se crea la Universidad de Bolonia como la primera institución con estudiantes y participación en la gestión de los oficios (Tauber, 2017), donde casi todos los educandos y maestros eran clérigos.

Para esa época y durante muchos años en adelante se formaron dos enfoques universitarios, un representado por la universidad francesa que pretendía enseñar, reformando el pensamiento de los estudiantes y otra tendencia, la italiana que procuraba una educación religiosa y cautiva. Para el siglo XIII, había en Europa casi 80 universidades y para el finales del siglo XV superaban las centena de universidades en esa región (Chuaqui, ob. cit., p. 564). Con la entrada de la revolución industrial la misión universitaria cambió hacia otras necesidades, se observaba la tendencia de universalizar los aprendizajes y con ello el pensamiento creador. De hecho la humanidad encontró un vacío, que como articulación del saber solo estaba funcionando para los europeos, el resto del mundo requería la socialización del saber para la formación de individuos desde el enfoque social y científico, ya que este no podía ser solo exclusividad para Europa (Acosta, 2019, p. 20). En los años siguientes, la prospera época universitaria de la Era Victoriana, cedía ante la necesidad de saberes críticos, pragmáticos y tecnológicos propios del nacimiento de la industria en economías liberales de mercados.

Para finales del siglo XIX, se requería una universidad liberal llena de múltiples enfoques, uno, el tecnológico y científico para satisfacer las necesidades de la industria en expansión, también se mostraba importante para la época, el desarrollo de la capacidad del educando para

reflexionar ante el ámbito de situaciones sociales complejas, aquí se considera el inicio del pensamiento crítico, por otro lado, formar a los alumnos en el desarrollo de valores, ética y responsabilidad ante el acontecer social comunitario (Chuaqui, ob. cit, p. 365). Es que a comienzos del siglo XX, en Gran Bretaña y el resto de Europa se requerían nuevos conocimientos para afrontar la expansión del mundo moderno, que marcó un punto de inflexión del conocimiento en la primera y segunda guerra mundial, puesto que, surgieron necesidades en la construcción de saberes y la universidad cumplía un gran rol generador de conocimientos. Volviendo un poco hacia atrás, en la historia en Latinoamérica, hay una clara conciencia de creación de universidades mucho antes de los movimientos independentistas, ya surgía en el pensamiento de los libertadores la gestación de universidades propias, así fue como las universidades se constituyeron en instituciones gestoras del despertar de la conciencia emancipadora e independentista. Como ilustración, está claro el papel que jugó la Universidad de Quito, como actora directa en la conformación de las juntas de gobierno de ese entonces (Sosa, 2021, p. 429), relanzando el movimiento de independencia.

No cabe duda que la universidad, a la luz de su andar evolutivo, ha propiciado el forjamiento del pensamiento humano, puesto que ha sido capaz de evaluar y comprender la consistencia de los razonamientos y situaciones de acuerdo al acontecer histórico que más se aproximaran a la realidad de los sucesos y contextos de cada momento, lo que revela que el ser humano puede transformar su modo de vida siendo más consecuente y analítico con sus pensamientos (Altuve, 2010, p. 15). En Latinoamérica la universidad tiene un momento importante en el año 1918 con el movimiento estudiantil de Córdoba, Argentina que marcó un antes y un después en el accionar universitario regional, este

suceso transformó la universidad, constituyéndose en un fenómeno inédito que propició una nueva alternativa en el pensamiento universitario, que luego se extendió de forma vigorosa y oportuna, generando cambios hacia un pensamiento político y social más participativo entre todo los actores universitarios y otros de grupos de impacto social (Cfr...Palma, 2010), el movimiento desterró el anacrónico pensamiento alienado, religioso y eurocéntrico de la universidad en la región para ese entonces.

Como se ha observado, el pensamiento humano ha evolucionado a partir de los acontecimientos ocurridos en los hechos contextualizados por cada circunstancias, al respecto, el pensamiento crítico procura liberalizar el espacio y el tiempo para sumergirse en la realidad social, por ello, es conveniente la definición de pensamiento crítico adoptada por Cebotarev, como, «un método, analítico y autoreflexivo, teóricamente sustentado, de crítica, de ideologías y prácticas convencionales, incluyendo la vida cotidiana, los sistemas políticos, el método científico de crear conocimientos y los del mismo pensamiento» (2003, p. 1). Esta definición libera –en cierto modo– al pensamiento crítico del Marxismo, que en su evolucionar también ha padecido los rigores de la cotidianidad, ya para el siglo pasado, la crítica y el pensamiento crítico se institucionalizaron y fusionaron en crítica estética, cultural, social, ciencia crítica, inclusive en las conceptualizaciones de la epistemología crítica, esto reconfigura el hecho que el pensamiento crítico no es ninguna crítica bajo cualquier perspectiva, va más allá, el pensamiento crítico se reconfigura con la historia y se fundamenta en cuatro momentos determinantes: deconstrucción de la verdad, el análisis exhaustivo bajo la argumentación sólida, búsqueda de caminos de cambios alternativos y construcción de utopías o nuevas ideas sustentadas (Therborn, 2000).

El pensamiento crítico ha evolucionado sincronamente con el contexto histórico-político, puesto que, es función de la libertad de pensamiento en una sociedad democrática, por ello, en la propuesta de Dewey se enmarca el control social como impedimento para ejercer la libertad plena, entendiéndose la libertad de pensamiento como los impulsos y deseos naturales internos del ser humano que buscan aproximarse a la verdad, que como contraparte, la educación tradicional con su pedagogía clásica de conductismo busca detenerla para dominar, esta razón permite perder la libertad y el pensamiento crítico (Palacios, 2022, p. 213). Por ello, el pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea, es confrontador, emancipador y adjuntado a ideologías específicas, sin embargo, independientemente la universidad debe ser la proponente de formar un individuo pensante en base a teoría y pedagogía crítica, que confronte la realidad –sea cual fuere– para encontrar una valoración sobre formas de razonamiento (Morales, 2014, p. 18). En el mismo orden de ideas, la reflexión y pensamiento crítico son una secuencia de ideas con estricto control sintáctico, que ocurren en la mente de los individuo formados, postulados en una sucesión de cosas las cuales basan sus análisis (Dewey, Cfr...Serrano, 2005), que son muy diferenciadas del discurso ligero propio de individuos acríticos formados en universidades que practican el conductismo.

En América Latina, la universidad tradicional –que aún no muere por completo– inició la pérdida de su postura conductista, acrítica y sometida con la reforma ocurrida en los sucesos de Córdoba, este movimiento estudiantil modificó las bases del sistema de educación superior universitario en la región, deslastrándose de su plataforma anacrónica y obsoleta guiada por la alienación occidental y propuso fortalecer el pensamiento crítico en las instituciones (Palma, ob. cit.), todo a partir de la autonomía uni-

versitaria, gestión institucional de todos los actores, currículo contextualizado en la construcción de saberes, democracia participativa en cierto grado y una universidad revestida de investigación y extensionismo social. Con todo el retraso que experimentan en lo tecnológico nuestras universidades siguen siendo –bajo el legado de Córdoba– las instituciones de referencia de la democracia en la región, es un espacio para crear ciencia con libertad de cátedra y pensamiento, es autónoma, donde emergen los hombres y mujeres de bien con pensamiento crítico (Tünnermann, 2009, p. 10). Las instituciones de educación superior siguen siendo las entidades revestidas con una misión de responsabilidad social emergente, que procuran resolver los problemas que enfrentan sus áreas de influencia¹, de este modo contribuye brindando aportes con originalidad a la independencia intelectual de los seres humanos.

El movimiento reformista universitario de Córdoba recorrió la región rápidamente, en el Perú, se fundamentó bajo tres premisas sustanciales de transformación: institucional, social y política que fue liderada por estudiantes que conformaron un comité de reformas que perseguía la participación y decisión en lo social, en lo académico y en lo político de la universidad. La reforma universitaria en el país duró décadas de sacrificio, dando como resultados: en lo insti-

tucional, se realizaron cambios importantes análogos con los de Argentina, alcanzando cambios significativos en la Universidad de San Marcos y en la Universidad de Trujillo; en lo social, se logró la vinculación de la universidad con otros actores como los obreros, que perseguían mejoras laborales; y en lo político, los estudiantes lograron federarse con participación en las decisiones internas (Casalino, Rivas & Toche, 2018, p. 33). El evento protestatario hizo eco en la región y en los siguientes años siguieron reformas en Chile, Venezuela, Colombia, México y otros países, que buscaban la participación y formación de profesionales con pensamiento crítico, adaptados a la realidad multicultural de la región.

CIENTIFICIDAD O INTELECTUALIDAD DEL PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

Es muy importante destacar que existe un paradigma sembrado en la universidad latinoamericana que ha sido difícil de desenraizar, que establece que la formación de carácter científica y tecnológica destaca con privilegios en la calidad universitaria, razonamiento que tiene asidero, puesto que, es una variable que entra en los postulados de la postmodernidad universitaria, sin embargo, no es la única. El conocimiento científico resulta de las informaciones y resultados que se generan a través de la investigación con cualidad comprobatoria, mientras que la intelectualidad nace de las reflexiones centradas en la razón de las causas que se realizan sobre cuestiones subjetivas u objetivas. El científico requiere de conocimientos, también de intelectualidad para que su conocimiento se encauce y pueda tener trascendencia para la vida social, así superar las tendencias negativas y que el direccionamiento del resultado de la ciencia sea beneficioso (Peña, 2009, p. 135). Esta afirmación encuentra argumentación en la investigación de Pincay, quien determinó mediante la experimentación,

1 «La reforma de Córdoba representa, hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad latinoamericana. Nacida de la “entraña misma de América”, como se ha dicho, tiene en su favor una aspiración de originalidad y de independencia intelectual, no siempre lograda. Producto de circunstancias históricas y sociales muy claras, no consiguió la transformación de la Universidad en el grado que las mismas exigían, pero dio algunos pasos positivos en tal sentido. Su acción, en cuanto al ámbito universitario, se centró más que nada en el aspecto de lo que podríamos llamar la organización jurídica o formal de la Universidad –autonomía y cogobierno– y menos en lo referente a la estructura académica, que prácticamente continuó obedeciendo al patrón napoleónico de facultades profesionales separadas». (Tünnermann, 2009, p. 97)

que el pensamiento crítico que revisite la intelectualidad en estudiantes universitarios se asienta desde tres perspectivas: análisis e interpretación de la información recibida o resultados de sus prácticas académicas; juicio crítico de una situación asociada a nuevos conocimientos con datos objetivos y subjetivos; y por último, inferencia de resultados basados en el juicio autorregulado (2022, p. 113).

De hecho existen dos constructos que los profesores universitarios deberán tener presente para hacer efectivo el desarrollo, intercambio y generación de conocimientos con los estudiantes, una enseñanza eficaz de la naturaleza del hecho científico y el pensamiento crítico. Esto propone, crear nuevos conocimientos argumentados por su naturaleza científica, potenciados por transversalidad por el factor motivacional, reivindicando en el estudiante el contexto de la autorreflexión, que forma parte importante del abordaje individual del pensamiento crítico, que muy bien puede ser aplicado inclusive fuera del contexto educativo universitario (Cobo, Abril, & Ariza, 2021, p. 12). La educación superior como acto formativo terminal procura obtener y aplicar conocimientos conectados con la realidad social, para ello, los constructores del nuevo conocimiento –profesores y estudiantes– deberán contextualizar los fundamentos teóricos en la resolución de problemas de la realidad, esto se logra adecuando y reflexionando con la práctica del pensamiento crítico, de esta manera el estudiante adquiere competencias y destrezas que lo preparen para su inserción laboral.

En este sentido, la corresponsabilidad inmediata de generar y recrear pensamiento crítico en estudiantes recae sobre el docente, que deberá aplicar estrategias didácticas adecuadas, uso de habilidades acompañadas de pedagogías críticas y poseer un buen estereotipo de perfil docente capaz de producir modelaje

(López, 2022, p. 47). Otro elemento importante que sugiere una estrecha relación entre la investigación científica y el desarrollo del pensamiento intelectual son las habilidades comunicativas como competencia que valida el pensamiento crítico, estas deberán ser construidas en la universidad, al respecto, en un estudio realizado por Cangalaya, encontró una correlación directa entre habilidades comunicativas, escucha activa, saber hablar, capacidad de lectura y producción escrita con el pensamiento crítico en estudiantes universitarios en una universidad en el Perú (2021, p. 83). Por ello, el uso de pedagogías y didácticas críticas ayudan a recrear autorreflexión en el estudiante, en este sentido, la clase invertida como método didáctico de cierto modo contribuye a aplicar herramientas comunicacionales y tecnológicas para que sean aplicadas por el estudiante dentro y fuera de ambiente de aprendizaje (Opazo, Acuña & Rojas, 2016), generando autorreflexión en el trabajo encomendado, que propicia el desarrollo intelectual.

En efecto, el desarrollo intelectual del individuo es un proceso metacognitivo que potencia el pensamiento crítico e incrementa la posibilidad de la argumentación lógica discursiva, ello ha originado una discusión extensiva en la abundante literatura científica, que prácticamente coinciden en un elemento importante para acercarse a un razonamiento lógico de la intelectualidad del pensamiento crítico, este es la perspectiva filosófica, que muestra la racionalidad ante las actitudes para relacionarse con otros individuos de manera dialógica e imparcial (Vendrell i Morancho, & Rodríguez, 2020, p. 13). También las perspectivas psicológicas y el desarrollo educativo inciden en la formación intelectual del estudiante, para esto, el currículo universitario juega un papel determinante en la creación de pensamiento crítico e intelectualidad. De allí que, la organización curricular de universidades públicas y privadas, pueden limitar las capacidades de

producción de pensamiento crítico, manteniendo el pensamiento hegemónico que implica pensar en la materialidad epistemológica del saber, esto permite postular que la hegemonía dominante dentro de la universidad incidirá en menor o mayor escala para la imposición de la ideología (Oliveira, Fortunato & Mena, 2020, p. 6), que al final es utilizada como fuerza académica y laboral para el poder.

Lo descrito explica entonces, que la mayoría de las reformas universitarias –luego de los efectos inacabados de la Reforma de Córdoba– provienen de las políticas educativas que se han desarrollado siempre fuera del espacio educativo universitario, que luego son adaptadas para imponer la hegemonía dominante en el pensamiento, influenciado por el interés político, sin posibilidad de protesta. Estas consideraciones descritas han sido recurrentes en América Latina, ello se explica, si analizamos a profundidad que nuestros sistemas educativos universitarios y en casi todos los niveles de la educación formal, están repletos de clases y pruebas estandarizadas pre-impuestas, pruebas, que se esconden bajo un manto de calidad y racionalidad neoliberal (Didier, 2019, p. 95). Esta tendencia acrítica propone desvirtuar la misión de la universidad latinoamericana y global, que busca, además enseñar al educando la autonomía intelectual, para generar pensamiento crítico, a través de metodologías didácticas centradas en «aprender a aprender», como forma de producción de conocimientos que en parte es autogestionado por el mismo educando (Cfr...Morales, 2020), por consiguiente se fortalece el pensamiento crítico.

PENSAMIENTO CRÍTICO COMO PODER CREADOR

En los procesos de investigación universitaria –sobre todo posgrados y acciones de investigación libre– se requiere un actitud creadora, pero con validez de razonamiento circunscrito

en la capacidad evaluativa del pensamiento crítico. Para ello, es necesario evaluar y autorregular el razonamiento a la luz de la indagación y obtención de resultados, para que lo conclusivo sea de carácter objetivo (Garro, Majo & Carrillo, 2022, p. 1588). En el mismo orden de ideas, Facione asume cuatro habilidades para ejercer esta creatividad que exige el pensamiento crítico, el cual involucra procesos de interpretación para comprender el significado de amplias variedades de opciones durante el proceso crítico; el análisis, para identificar las relaciones complejas de interrogantes y acercarse a la razón; la inferencia, para identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; la evaluación, para valorar la credibilidad de las declaraciones u otras representaciones que surgen de un conocimiento; por último, la explicación, para enunciar y justificar el razonamiento en términos de lo probatorio (2015, p. 9)

Es oportuno asumir en esta investigación, que la creatividad objetiva es una relación vinculante con el pensamiento crítico, puesto que, en la educación universitaria solo los creativos y capaces de construir saberes –por tanto aptos– pueden generar nuevas metodologías para el desarrollo de investigaciones con resultados altamente positivos, esto se denomina construcción de nuevos conocimientos (Mendoza, 2016, p. 21). Las pedagogías críticas que permiten crear en el educando el pensamiento creador, se fundamentan en las relaciones de afectividad docente-alumno, es por ello, que en la pedagogía de la confianza, la creación adquiere una dimensión sustantiva, puesto que pone de manifiesto la capacidad del alumno de expresar ideas, sensaciones, emociones ligadas a su proyecto de construir saberes, e intenta pensar, actuar, sentir y contrastar con la realidad social el valor de sus resultados investigativos (Soto, Rodelo & Jay, 2021, p. 158). Por lo tanto se pue-

de afirmar que, el currículo universitario centrado en la investigación, con unas relaciones dialógicas sustantivas docente-estudiante, es altamente positivo y creador, exige a la vez habilidades de lectura, escritura, producción intelectual y expresión oral para la capacidad discursiva que permitan el mayor desarrollo de pensamiento crítico (Mendoza, ob. cit., p. 173).

La idea de que las ciencias exactas –matemáticas y físicas– eran las únicas que permitían recrear en el estudiante el pensamiento crítico, ha quedado en el pasado, no existe una disciplina aislada para generar el valor de la creatividad por sí sola. Además, las investigaciones recientes afirman que este se puede promover a través de la creación de proyectos integradores y habilidades como: argumentar, juzgar, deducir, evaluar información y concluir (López, Moreno, Uyaguari & Barrera, 2021, p. 494). En una investigación realizada en el área artística, tomando como objeto de estudio el arte Povera y sus procesos de aplicación, permitió reconocer el pensamiento crítico creativo de niños en su andar y desenvolvimiento diario de sus habilidades para las creaciones artísticas (Núñez, Acuña, Pérez & Montenegro, 2022, p. 322). Otra investigación sobre la temática planteada, sugiere considerar la filosofía para niños, como forma de fortalecer los hábitos de lectura y comprensión del pensamiento humano, como herramienta para fortalecer y estimular el pensamiento crítico, la idea central de la propuesta, es que los niños reflejen en la lecturas las cosas relevantes de su vida, estableciendo una vinculación para que al escuchar diferentes puntos de vistas puedan asumir una postura con criticidad propia (Curiel, Marengo & Alvarado, 2021, p. 26).

Desde otra visión, en el pensamiento crítico surgido de la universidad latinoamericana, existe un desencuentro histórico-antropológico en las relaciones interculturales indígenas, afrodescendientes y hombre

blanco, que ha generado tensiones políticas, sociales y en su sentido estricto posiciones epistemológicas y ontológicas diferenciadas, que han generado desencuentros generacionales y tratos diferenciales en interacciones académicas de la construcción de saberes en el seno de las mismas universidades (Moran, 2021, p. 419). Esta diferenciación identitaria ha producido una reproducción con sesgos raciales en la creación del pensamiento crítico del educando, a pesar que, el pensamiento latinoamericano ha buscado con insistencia la solución a los recurrentes problemas sociales de la región, por tanto, se hace necesario que la universidad latinoamericana asuma –en lo absoluto– el rasgo multicultural que domina en la región para la creación del conocimiento. Por ello, concordamos con las ideas de Doroncel, Nagamine & Medina, que sugieren el análisis preliminar epistemológico y praxiológico de la identidad cultural latinoamericana, que soporte la propuesta, las estrategias y el modelo para instrumentar programas universitarios que recreen el pensamiento crítico desde nuestras raíces, para luego, asumir su ejecución en todos los ámbitos de la educación (2020, p. 532).

El desarrollo del pensamiento crítico debe ser una prioridad para el docente universitario, puesto que, de ejercitarse con éxito mejora la buena marcha pedagógica para los constructos que se avecinan, lo cual conlleva a una mejor práctica profesional académica, favoreciendo los planteamiento de los problemas en los ambientes de aprendizaje, a la vez, desarrolla mayores capacidades para la evaluación de saberes y pone en práctica el buen desarrollo de resultados investigativos (Rosales & Gómez, 2015, p. 39). En virtud de lo explicado, entre las estrategias pedagógicas críticas, entendidas como propuestas de enseñanza emancipadora, que faciliten el pensamiento crítico esta la implementación didáctica de aprendizaje cooperativo, puesto que, contri-

buye a la formación de competencias en el educando dirigidas a crear capacidades para la inferencia, análisis, síntesis y evaluación, que postularan acciones cognitivas, intelectuales, creativas, afectivas y sociales para dar respuesta a la complejidad social reinante (Chacón & Chacón, 2018, p. 45), también el aprendizaje cooperativo supone la adquisición transversal del respeto por los demás ante las discusiones de resolución de problemas.

En una educación superior virtual que está en desarrollo durante la pandemia del Covid-19 y que llegó para quedarse, el pensar críticamente, quizás sea aún más cuesta arriba, o por el contrario se ajusta más a las necesidades del educando, debido a que tiene que resolver situaciones de aprendizaje en una posición de aula invertida, ya que es una emergencia que se presenta como novedad y las tensiones académicas surgidas a partir de la interconexión tecnológica, produce disrupción de la pedagogía que dinamiza y pone en marcha el pensar crítico del educando y también del docente (Taborda & López, 2020, p. 74), puesto que en suposición desde casa, es coprotagonista de los constructos de saberes. La dificultad de logro de competencias críticas en el aula virtual está en el enfoque de la didáctica a distancia o semipresencial, que en opinión de Sinche, Almidón y Gordillo, se requieren tres actitudes del estudiante e impulsadas por el docente, razonamiento creativo, evaluación de la razón y espíritu crítico, que se ajustan a las estrategia didáctica constructivistas centradas en el estudiante y en el objeto de aprendizaje (2021, p. 270), lo que supone la estrategia crítica de aprender haciendo en un contexto pedagógico emancipador.

CONCLUSIÓN

La universidad como símbolo de la construcción del conocimiento superior procura realizar una función social que va más allá del hecho científico,

es el aprendizaje para el *saber, hacer, ser y convivir* como respuesta ética al contexto problemático cotidiano que facilite la interacción a través del desempeño profesional en una sociedad democrática, es por ello, que el pensamiento crítico es necesario, puesto que desarrolla actitudes razonables, asumidas como elemento fundamental de la dialógica discursiva que participa en los constructos académicos universitarios. Para el desarrollo del pensamiento crítico, compartimos la opinión de Pincay que establece con inmediatez solida pero deliberada y consensuada, el análisis e interpretación de los protocolos procesados dentro del ámbito investigativo o pedagógico universitario, procurando, el juicio objetivo de situaciones que surgen del proceso de construcción o transposición del conocimiento, para luego ir a un proceso definitorio autorregulado que busca una reflexión crítica ante los resultados obtenidos, (ob, cit., p. 113). En este sentido particular, el espacio universitario latinoamericano, viene arrastrando desde la lógica de la posverdad, un pensamiento alienado que inhibe el desarrollo del pensamiento crítico propio y originario, que tal como lo asumen Moran & Méndez (2010, p. 80), se presenta como un pensamiento occidentalizado que pretende ser universal por imposición, estableciéndose en los rasgos epistemológicos, culturales, políticos de las acciones universitarias y la sociedad en general.

Este paradigma regionalizado e institucionalizado debe ser deslastrado del seno universitario, puesto que, el pensamiento crítico es un proceso cognitivo, afectivo y emocional, que no es solo coproducido por la creatividad del educando, más bien es el desarrollo y construcción de competencias para la creación universal en un ámbito de cooperativismo social, elemento necesario para la comprensión del establishment político y actuar con iniciativas, en consecuencia, usando la creación, el análisis, la

inferencia, la evaluación y el razonamiento, que proponen un posicionamiento intelectual ante el hecho en discusión. Finalmente, proponemos en este ensayo el uso de pedagogías críticas para construir competencias y actitudes que generen el pensamiento crítico de los participantes del acto educativo, donde las interacciones docente - alumno propicien la formulación y creación de una pedagogía de la confianza, emancipadora y revelativa que promueva la transformación sustantiva de los actores y por ende de la universidad, con fines del desarrollo del pensamiento crítico creador, capaz de actuar como herramienta mediadora en el análisis y evaluación con consistencia argumentativa en los razonamientos que surgen de los hechos sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Y. (2019). La condición humana como lugar de la crítica. Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico, (10): 09-26. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3240925>
- Altuve, J. G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. Actualidad Contable Fases, 13(20): 5-18. <https://www.re-dalyc.org/pdf/257/25715828002.pdf>
- Cangalaya-Sevillano, L. M. (2021). Habilidades comunicativas y pensamiento crítico en estudiantes de primer año del curso de Introducción a la Literatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/17301>
- Casalino-Sen, C., Rivas-Huarcaya, J. & Toche, C. (2018). La Reforma Universitaria y el movimiento universitario en el Perú de 1919. Análisis de sus dimensiones institucionales, sociales y políticas. Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, (40): 33-55. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682018000200003&lng=es&tlng=es.
- Cebotarev, E. A. (2003). El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1(1): 17-56. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100_002&lng=en&tlng=es.
- Chacón-Corzo, M. A. & Chacón-Corzo, C. T. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva de un grupo de docentes universitarios. Acción pedagógica, N° 27, 34-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7442971>
- Chuaqui, J. B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. Revista Chilena de Pediatría, 73(6): 563-565.
- Chuaqui, J. B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. Revista Chilena de Pediatría, 73(6): 563-565. <https://www.revistachilenadepediatrica.cl/index.php/rchped/article/view/1908>
- Cobo-Huesa, C., Abril, A. M., & Ariza, M. R. (2021). Investigación basada en el diseño en la formación inicial de docentes para una enseñanza integrada de la naturaleza de la ciencia y el pensamiento crítico. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 18(3): 3801-01. DOI: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i3. 3801
- Curiel-Gómez, R., Marenco-Alarcon, E. & Alvarado-Bawab, M. (2021). Filosofía para niños y niñas: una herramienta para fortalecer la lectura en el aula y el pensamiento crítico. Revista De Filosofía, 38, 21-31. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5140617>
- Didier, L. (2019). Las pruebas estandarizadas: Cuando el neoliberalismo se sienta en las aulas. Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico, (10): 87-97. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241401>
- Deroncele-Acosta, A., Nagami-

ne-Miyashiro, M. & Medina-Coronado, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3): 532-546. <https://www.researchgate.net/publication/343079756>

Facione, P. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Measured Reasons LLC & Insight Assessment, 1-28. https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts

Fernández-Lamarra, N. (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada: interrogantes y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17, 661-668. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300006>

Garro-Aburto, L. L., Majo-Marrufo, H. R., & Carrillo-Flores, J. W. (2022). El concepto, juicio y razonamiento en el pensamiento crítico en estudiantes de posgrado. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25): 1587-1595. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.437>

López-Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 35(22): 41-60. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9053/Pensamiento%20cr%3%20aditico%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

López-Ruiz, C. (2022). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: Una revisión sistemática. *Universidad Cesar Vallejo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76826>

López, M., Moreno, E., Uyaguari, F. & Barrera, M. (2021). El desarrollo del pensamiento crítico: Un reto para la educación. *Revista De Filosofía*, 38(99): 483-503. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5656092>

Mendoza-Guerrero, P. L. (2016). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes

universitarios. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, p. <http://hdl.handle.net/10630/11883>

Morales, J. (2020). Lectura, pensamiento crítico y aprendizaje en educación superior. *Red De Investigación Educativa*, 12(2): 62-71. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/2811>

Morales-Zúñiga, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2): 591-615. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>

Moran-Beltrán, L. E. (2021). Filosofía e identidad cultural latinoamericana: Una discusión inacabada. *Revista De Filosofía*, 38(99): 415-428. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5652162>

Morán-Beltrán, L. & Méndez-Reyes, J. (2010). Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria. *Revista De Filosofía*, 27(66). <https://produccioncientificailuz.org/index.php/filosofia/article/view/18207>

Núñez-Ríos, G., Acuña-Rodríguez, M., Pérez-Castro, K. & Montenegro, S. (2022). Arte Povera: estrategia de intervención socioeducativa que desarrolla el pensamiento crítico-creativo en población vulnerable. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (Extra), 311-328. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551175>

Oliveira, S. M., Fortunato, I. & Mena, J. (2020). Universidade como resistência: em busca de uma epistemologia da práxis. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. e020001, DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655480.

Opazo-Faundez, A. R., Acuña-Bastias, J. M., & Rojas-Polanco, M. P. (2016). Evaluación de Metodología flipped classroom: primera experiencia. *Innoeduca. International Journal*

of Technology and Educational Innovation, 2(2): 90-99. DOI: <https://doi.org/10.20548/innoeuca.2016.v2i2.2030>

Palacio-Rada, J. J. (2022). Democracia, libertad física y libertad de pensamiento en John Dewey. *Revista De Filosofía*, 39(Especial): 204-216. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6419947>

Palma-Bobadilla, C. G. (2010). Reforma de Córdoba: grito de resistencia y quiebre oligárquico *Revista Izquierdas*, 3(8): 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360133448005>

Peña-Cedillo, J. (2009) ¿Es el conocimiento científico, superior a los otros saberes humanos? *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(46): 135-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27911855011>

Pincay-Parrales, M. L. (2022). Incidencia de la clase invertida en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Cognosis*, 7(2): 113-136. DOI: <https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i2.3901>

Rosales-Gracia, S. & Gómez-López, V. (2015). Pensamiento crítico, lectura crítica y aprendizaje basado en problemas en estudiantes de Medicina. Un estudio comparativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 35, 37-42. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/35/35_Rosales.pdf

Serrano-Castañeda, J. A. (2005). Reseña de "Cómo pensamos": Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2): 154-162. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80270211>

Sinche-Crispin, F. V., Almidón-Ortiz, C. A., & Gordillo-Flores, R. E. (2021). B-Learning y transformación del pensamiento crítico universitario en Perú. *Revista De Filosofía*, 38, 278-291. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5147061>

[zenodo.5147061](https://doi.org/10.5281/zenodo.5147061)

Sosa-Freire, R. T. (2021). Alma mater insurgente. Historia de la Universidad Central del Ecuador y su participación en la independencia de Quito (siglos XVI-XIX). Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, p. 487. DOI: 10.14201/gredos.145799

Soto-Molina, J. E., Rodelo-Molina, M. K. & Jay-Vanegas, W. (2021). La educación dialógica en la pedagogía de la confianza como estrategia de emancipación contemporánea. *Revista De Filosofía*, 38, 152-168. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5144217>

Taborda, Y. & López, L. (2020). Pensamiento crítico: una emergencia en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Innova Educación*, 2(1): 60-77. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.004>

Tauber, F. (2017). La Reforma y el futuro de la Universidad. *Revista Derechos en Acción*. Entrevista al Dr. Fernando Tauber. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64390>

Therborn, G. (2000). El pensamiento crítico del siglo XX. *Revista Electrónica Theorethikos*, 3(3). <https://www.redalyc.org/pdf/116/11630310.pdf>

Tünnermann-Bernheim, Carlos (2009). Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008. CLACSO. Prim. Ed., Buenos Aires. 128 p. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforTun/reforTunn.pdf>

Vendrell i Moranchó, M. & Rodríguez-Mantilla, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista De La Educación Superior*, 194-49: 9-25. DOI: <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>

LA ÉTICA LEVINASIANA: UN ENCUENTRO DE ALTERIDAD EN LOS TIEMPOS CONTEMPORÁNEOS.

Levinasian ethics: An encounter of otherness in contemporary times.

Macarena Lascevena NorambuenaUniversidad Católica del Maule.
Talca, Chile.

macarenalicanten2015@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1073-5428>**Javier Fattah Jeldres.**Universidad Católica del Maule.
Talca, Chile.

jfattah@filosofia.ucsc.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-8186-2734>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270641>**RESUMEN**

La alteridad, la idea del otro, resulta esencial para la comprensión de Levinas, en tanto, la alteridad impregna toda su filosofía, de ella se desprenden sus postulados, tanto, éticos como metafísicos. De ahí, que el propósito de este artículo es analizar como la ética Levinasiana permite ir al encuentro del otro no para dominarlo, sino para acogerlo en su alteridad auténtica. En este sentido, hablar de la ética propuesta por Levinas no lleva de forma necesaria a la teología, puesto que su ética no se funda en lo teológico, sino que tiene un marcado carácter práctico. Sabiendo que para nuestro autor el Otro resulta esencial, no cabe lugar a dudas que sus postulados éticos pueden contribuir de forma significativa a las actuales problemáticas sociales, tal es el caso de la migración, del Otro que nos interpela, en tanto, se nos muestra como un rostro humano propósito.

Palabras claves: Ética, alteridad, migrante, diálogo intercultural.**ABSTRACT**

Alterity, the idea of the other, is essential for the understanding of Levinas, while alterity permeates all his philosophy, from it his postulates, both ethical and metaphysical. Hence, the purpose of this article is to analyze how Levinasian ethics allows us to meet the other, not to dominate him, but to welcome him in his authentic otherness. In this sense, talking about the ethics proposed by Levinas does not necessarily lead to theology, since his ethics is not based on theology, but rather has a markedly practical nature. Knowing that for our author the Other is essential, there is no doubt that his ethical postulates can significantly contribute to current social problems, such is the case of migration, of the Other who questions us, while he shows us like a purposeful human face.

Keywords: Ethics, otherness, migrant, intercultural dialogue.

INTRODUCCIÓN

Tratar la alteridad en Levinas implica en cierta medida oponerse a la idea tradicional del ser, en tanto, este es entendido como mismidad, de ahí que el sujeto sea el centro de toda reflexión filosófica, dejando al Otro como un ser totalmente aislado. Es precisamente a esta idea de mismidad a la que se opone Levinas, puesto que considera que, en el Otro, entendido como una realidad totalmente diferente, es donde se nos presenta la posibilidad de descubrimiento.

Si bien la filosofía de Levinas es una filosofía del Otro, esto no implica en modo alguno que el deseo del otro conlleve una necesidad, sino que, por el contrario, el deseo del Otro implica que el ser ya no tiene deseo para sí mismo, ya se encuentra plenamente satisfecho, de hecho, el encuentro con el otro está lejos de satisfacer alguna necesidad, por el contrario, implica un constante cuestionamiento, una especie de vaciamiento. En este sentido, para la filosofía primera de Emmanuel Lévinas es una ética sustentada en las relaciones humanas la alteridad y la responsabilidad absoluta por el Otro.

En este sentido, Levinas considera que la ética es esencial para flexionar sobre la particularidad de cada ser, reflejada en el rostro, siendo precisamente esas peculiaridades las que los diferencia de los otros, haciéndolos únicos y elementales. Asimismo, la ética permite ir al encuentro del Otro, dejando de lado las clasificaciones para mirar más allá del rostro, hospedándolo en su vulnerabilidad.

En concordancia con lo expuesto, Presa sostuvo:

La alteridad supone, como teoría, una explicación de los vínculos constitutivos entre el yo y los otros. Esos vínculos se manifiestan de forma diversa: a través de la versión biológica y psíquica a los demás, la ayuda, la interacción, la convivencia (es decir: el ser

con otro como dato básico de la realidad humana), el imperativo ético, la justicia, etcétera. (Presa, 2005: 10-11)

Por consiguiente, la investigación que sigue, centrará su atención en la teoría de la ética como fundamento primero, cuyo propósito es analizar como la ética Levinasiana permite ir al encuentro del otro no para dominarlo, sino para acogerlo en su alteridad auténtica. Para ello, se basará en la siguiente pregunta orientadora ¿Cómo poder llegar a realizar un encuentro verdadero con el otro en los tiempos actuales, en donde pareciera ser que el individualismo y el materialismo prevalecen ante la sensibilidad y vulnerabilidad humana?, sobre esta misma se desprende, ¿Cómo dejar de ver el rostro del migrante desde una mirada categorizaste y aceptarlo en su alteridad?

Con el fin de desarrollar la tesis planteada en un primer momento se buscará comprender la filosofía del otro desde la perspectiva de Levinas, Asimismo, en un segundo apartado se estima contextualizar el rostro del migrante como alteridad, en los tiempos actuales. En tercer momento, los esfuerzos estarán puestos en comprender la importancia del diálogo intercultural y el lenguaje como un imperativo ético. Finalizando con un apartado de conclusiones en donde se dará respuesta a la pregunta esbozada.

FILOSOFÍA DEL OTRO, Y ÉTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LEVINAS

Para Levinas, la idea del Otro es totalmente radical, en el sentido que no busca producir la identificación del Otro, sino que apunta a la diferencia, es en este reconocimiento del Otro como una realidad totalmente diferente, en donde al ser humano, a través de la lógica dialéctica, se presenta la posibilidad de descubrimiento, de explorar lo inexplorado, "en la que el Mismo participa dialécticamente del Otro y se concilia con él en la unidad del sistema." (Levinas, 2002: 69)

Conviene tener en consideración que la noción de alteridad puede presentarse en distintos planos, siendo uno de los más importantes el plano ético, es dentro de este marco donde la idea de libertad se ve hasta cierto punto cuestionada, en el sentido que el yo tiene una responsabilidad con el Otro que es anterior a la libertad, es decir, no somos responsables del Otro por medio de un proceso de deliberación, sino que la responsabilidad con el Otro es externa a la libertad, la responsabilidad con el otro viene de aquello que Levinas denomina como lo no original.

En este contexto, Levinas sostuvo:

"La responsabilidad para con el otro no puede haber comenzado en mi compromiso, en mi decisión. La responsabilidad ilimitada en la que me hallo viene de fuera de mi libertad, de algo -anterior a todo recuerdo- de algo ulterior a todo cumplimiento- de algo no presente- viene de lo no original por excelencia, de lo anárquico, de algo que está más acá o más allá de la esencia" (Levinas, 2003: 54)

Así pues, la ética de Levinas, no se presenta como un elemento aislado, sino que se da en relación, con la metafísica, en el sentido que es gracias a la conciencia moral que tenemos la posibilidad de acceder a lo infinito, en este acceso a lo infinito la idea de deseo resulta fundamental, en tanto, el deseo, entendido en un sentido metafísico representa un avance constante, puesto que nunca puede ser satisfecho del todo, siempre busca ir más allá del todo y ,por tanto, profundizar, así se expresa en Totalidad e Infinito "El deseo metafísico tiene otra intención: desea el más allá de todo lo que puede simplemente colmarlo. Es como la bondad: lo deseado no lo calma, lo profundiza." (Levinas, 2002: 58), al presentarse la imposibilidad de colmar este deseo podemos inferir que este presenta un carácter desinteresado, es decir, no tiende a un objetivo como tal, sino que más bien guarda relación con la idea de infinito, de aquello que se presenta como "inalcanzable".

Hablar del deseo metafísico necesariamente implica hablar del deseo del Otro, de algo que se encuentra en la exterioridad, de ahí que se pueda afirmar que en Levinas la idea de infinito no se encuentra en el sujeto como tal, es decir, no estaría en su interior, sino que la idea del Otro se adquiere en virtud del encuentro que se produce con el Otro, no obstante, conviene destacar que para nuestro autor no solo surge de la relación con el Otro, sino que la idea de infinito se presenta como algo que excede al sujeto, no cabe la posibilidad de que surja del individuo, en palabras de Levinas es la experiencia por excelencia "La idea de lo infinito sobrepasa mis poderes (no cuantitativamente, sino, como veremos más adelante, al cuestionarlo). No viene de nuestro fondo a priori y, por ello, es la experiencia por excelencia." (Levinas, 2002: 209). Sabiendo que lo infinito está por sobre el sujeto, también podemos inferir que se encuentra por sobre el pensamiento, de ahí que la noción de infinito no pueda definirse o más bien manifestarse en términos de conocimiento.

Desear al otro no implica necesidad, sino que el deseo del Otro supone un ser que ya se encuentra satisfecho y que, por tanto, no tiene deseo para sí mismo, no ve al Otro como un enemigo ni tampoco como un complemento, desear al Otro se encuentra más allá de satisfacer alguna necesidad, de hecho, relacionarse con el otro lleva al constante cuestionamiento del sujeto, a su constante vaciamiento, así se expresa Levinas:

¿La relación con el Otro me cuestiona, me vacía? en mí mismo y no cesa de vaciarme al descubrirme recursos siempre nuevos. No me sabía tan rico, pero no tengo el derecho de guardarme nada. ¿El Deseo de Otro es un apetito?, o una generosidad? Lo Deseable no llena mi Deseo, sino que lo ahonda, nutriéndome, de alguna manera, de nuevas hambres. (Lévinas, 2009: 56)

En virtud de lo que hemos venido señalando parece claro que la idea de

alteridad inevitablemente conduce a una idea ética, así podemos afirmar que en Levinas la ética se relaciona con la experiencia existencial del individuo. Siguiendo esta línea de razonamiento es lícito señalar que la experiencia del individuo se encuentra por sobre los discursos, ya sean estos filosóficos o teológicos, al seguir una ética de la experiencia humana debemos considerar que esta no puede ser absorbida por ninguna clase de pensamiento, incluso en el caso del Otro resulta dificultoso afirmar que pensamos una ética en el Otro, en el sentido que el otro se presenta como algo a contemplar, pero que está más allá del pensamiento.

No queda lugar a dudas la importancia que da Levinas a la ética, incluso llegando a considerar que esta es la filosofía primera: "La metafísica es ética y al mismo tiempo filosofía primera." (Levinas, 2002: 21), al partir de la ética como filosofía primera inevitablemente se debe asumir que todas las otras realidades que puedan presentarse se encuentran fundadas en la ética. Conviene destacar que el Levinas la ética no tiene su origen en un lugar determinado, sino que más bien es previa a todo sistema, de ahí que podamos afirmar la imposibilidad de reducir la ética a ontología, en este aspecto debemos notar que nuestro autor no se opone a la idea de ontología como tal, sino que más bien su oposición se presenta al hecho de que la ontología sea el fundamento último de toda subjetividad, de este modo se puede ver en otro modo de ser o más allá de la esencia:

"El modo de pensar aquí propuesto no significa desconocer el ser, ni tampoco tratarlo en ridícula pretensión de un modo desdenoso como el desfallecimiento de un orden o de un desorden superior. Al contrario, adquiere su justo sentido a partir de la proximidad que él adquiere. En los modos indirectos de la illeidad, en la provocación anárquica que me ordena al otro, se impone el camino que conduce a la tematización y a una toma de conciencia; la toma de conciencia está motivada por la presencia de un

tercero al lado del prójimo buscado; también él tercero es buscado y la relación entre el prójimo y el-tercero no puede ser indiferente al yo que se acerca. Se necesita una justicia entre los incomparables. (Levinas, 2003: 61)

En el desarrollo de la teoría ética de Levinas queda de manifiesto la importancia del Otro, en esta línea la idea de proximidad debe ser considerada. Hablar de proximidad implica aceptar a un prójimo y a la vez sentirme acogido por este prójimo que se presenta como un extranjero, como Otro que si bien no tiene una relación que podamos denominar como directa con mi ser, aunque si se encuentra referido hacia mí, de ahí que tenga responsabilidad con él, aunque no sea una responsabilidad consciente, en tanto, la proximidad no llega a ser vista como una cuestión de la conciencia o por lo menos no puede ser reducida a la conciencia, en el sentido que a la proximidad que alude Levinas es anterior a toda conciencia, el sujeto es incapaz de reconocer la proximidad de carácter recíproco:

La proximidad no se resuelve en la conciencia que un ser adquiere de otro ser al que estimaría próximo, en tanto que éste se encontraría a su vista o a su alcance y en tanto que le sería posible captarlo, tenerlo o entre- tenerse con él en la reciprocidad del apretón de manos, de la caricia, de la lucha, de la colaboración, del comercio o de la conversación. (Levinas, 2003: 143)

Con relación a la idea de proximidad se nos presenta la significación, la significación del uno para el otro, en otros términos podemos afirmar que soy para el Otro, ahora si bien es cierto que soy para el Otro esto no implica en modo alguno una apropiación del Otro, sino que más bien deriva en la generación de una obligación ética con el Otro, con el prójimo, siendo solo posible en la relación con el otro donde puede ocurrir el acontecimiento ético, es la relación con el Otro lo que permite al sujeto elevarse por encima de su ser "En la relación personal del yo con el otro, el acontecimiento ético- caridad y misericordia, gene-

rosidad y obediencia conduce más allá o eleva por encima del ser” (Levinas, 2001a: 250).

La existencia del otro no solo permite el acontecimiento ético, sino que también la trascendencia, ahora, esta trascendencia solo puede ser considerada como verdadera si se presenta una separación total de la mismidad, una apertura hacia el infinito, idea de infinito que solo puede ser “pensada” en el Otro, es en Otro donde se puede llegar a comprender la trascendencia, es decir en la medida que el Otro se muestra a nosotros tenemos la posibilidad de lo infinito y, por tanto, de la trascendencia.

Teniendo en consideración el hecho de que Levinas posee un componente religioso, resulta pertinente revisar algunos de los elementos que pueden presentarse en lo que se refiere a la ética y la religión. En esta línea, un primer elemento que no debemos obviar es que para nuestro autor la religión es la relación con el Otro, una religión que se plantea sin una teología, lo cual no implica que sea una religión sin Dios, sino que más bien se apunta al hecho de que un conocimiento directo de Dios resulta dificultoso, de ahí que sea posible considerar que cualquier relación que podamos tener con la metafísica constituye una cuestión ética y no teológica:

“La inteligencia directa de Dios es imposible a una mirada dirigida sobre él, no porque nuestra inteligencia sea limitada, sino porque la relación con lo infinito respeta la Trascendencia total del Otro sin ser hechizada por él, y nuestra posibilidad de recibirlo en el hombre va más allá que la comprensión que tematiza y engloba su objeto. Más allá, porque, precisamente, va así hacia lo Infinito”. (Levinas, 2002:101)

El hecho de que se niegue lo teológico como fundamento de la ética tiene un marcado carácter práctico, puesto que como hemos señalado el comienzo de Dios y de las derivaciones que de este puedan hacerse aún se encuentran sin respuesta, de ahí que no pueda ser usado como fundamento, Dios se

presenta como una especie de misterio para el individuo, en este punto podemos ver el marcado carácter judeo-cristiano que posee Levinas, puesto que si bien es cierto que el hombre es a imagen de Dios esto no implica que los sujetos sean en cierta medida una representación de Dios, sino que más bien poseen cierta huella de Dios.

Sabiendo que en Levinas se encuentra presente la idea de Dios, resulta posible cuestionar hasta qué punto el sujeto posee autonomía o si bien se encuentra bajo una heteronomía. En un sentido tradicional la autonomía suele ser entendida como libertad, una libertad que permite asegurar la identidad del sujeto y que se complace a sí misma, de ahí que cuando esta autonomía se ve frente a Otro tiende a intentar superarlo, y por tanto, encerrarse en su mismidad, sin embargo, a juicio de Levinas esta no sería una verdadera autonomía puesto que la autonomía solo es posible en la medida que respondemos a las necesidades que nos demanda Otro, es decir, la libertad en Levinas estaría precisamente en inclinarse hacia las necesidades del Otro, por tanto, la autonomía del sujeto estaría influenciada por la forma en que el sujeto se dirige hacia los demás, conviene notar que la autonomía propuesta por nuestro autor no busca lo universal, sino que apunta a buscar algo concreto, en este sentido apunta Chalier:

“La reflexión de Levinas, a diferencia de la de Kant, no está anclada en la preocupación por preservar una universalidad formal y abstracta la idea de humanidad ligada a la autonomía moral- sino en la preocupación por velar por las singularidades concretas. Levinas muestra cómo, gracias a la heteronomía característica del encuentro con el rostro extraño y vulnerable, se trae a la mente otra idea de universalidad. Esa universalidad no depende de principios profesados en nombre de lo humano autónomo en relación con cualquier lealtad singular sino de la respuesta dada aquí y ahora, antes de que sea demasiado tarde, a la singularidad de los rostros. De hecho, dice Levinas, uno no debe dar la espalda a la singularidad con el pretexto de salvar la universalidad, de lo contrario, no encontrará nada más

que la idea de ella, pero debe responder a la singularidad del otro para percibir el sentido de universalidad implicado por esa respuesta” (Charlier, 2002:83)

En virtud de lo expuesto es plausible señalar que en Levinas se presenta una especie de heteronomía pero no de carácter totalmente divino, sino que más bien en relación el otro, en este sentido la presencia del otro parece limitar la libertad del individuo, la acción que un individuo decide realizar no tendría su origen en su propia moralidad, sino que en la obligación que se tiene con el otro, en esta línea señala Charlier “Su análisis del rostro humano disloca la fuente de la moralidad: la obligación moral no proviene de uno mismo, de la decisión de actuar por buena voluntad, sino de un despertar en uno mismo de esa obligación Por parte del otro”² (Charlier, 2002: 6). Debemos reconocer que si bien es cierto que la ética de Levinas es de carácter heterónimo parece ser más preciso considerarla como una heterología, es decir, implica un conocimiento del Otro, pero no del Otro como una especie de concepto, sino que del otro que solo puede llegar a conocerse si se manifiesta, en tanto, la relación con el otro se manifiesta como una especie de revelación:

¹“Levinas’s reflection, unlike Kant’s, is moored not in the concern to preserve an abstract and formal universality—the idea of humanity linked to moral autonomy—but rather in the concern to watch over concrete singularities. Levinas shows how, thanks to the heteronomy characteristic of the encounter with the foreign and vulnerable face, another idea of universality is brought to mind. That universality does not depend on principles professed in the name of the human-autonomous in relation to any singular allegiance—but rather on the response given here and now, before it is too late, to the uniqueness of faces. In fact, Levinas says, one must not turn one’s back on singularity on the pretext of saving universality; otherwise, one will find nothing but the idea of it—but must respond to the singularity of the other in order to perceive the sense of universality implied by that response.” (cita original)

² His analysis of the human face dislocates the source of morality: moral obligation does not come from the self, from the decision to act out of goodwill, but from an awakening in oneself of that obligation by the other (cita original).

Aquí, contrariamente a todas las condiciones de la visibilidad de los objetos, el ser no se coloca en la luz de otro, sino que se presenta él mismo en la manifestación que debe sólo anunciarlo, está presente como el que dirige esa manifestación, presente ante la manifestación que solamente lo manifiesta. La experiencia absoluta no es develamiento sino revelación: coincidencia de lo expresado y de aquel que expresa, manifestación, por eso mismo privilegiada del Otro, manifestación de un rostro más allá de la forma. (Levinas, 2002c:89)

A modo de sintetizar la problemática entre autonomía y heteronomía podemos señalar que la autonomía entendida en un sentido absoluto resulta dificultosa, en especial si consideramos que el sujeto no se encuentra aislado en el mundo, de hecho, si nos remitimos a lo señalado por Masía debemos reconocer que la libertad parte de algo dado, la libertad conlleva la alteridad “No hay una autonomía total y exclusiva, ya que la libertad humana implica esencialmente la alteridad. La libertad humana no crea desde cero.” (Clavel, 1992: 25). En la relación con el Otro se presenta una especie de asimetría puesto que la libertad no depende del sujeto mismo, sino del Otro, de ahí que sea posible considerar que el hecho de aceptar a otro implique también aceptar su situación vital.

Por ultimo debemos revisar que implica una ética de la responsabilidad, en este punto un primer elemento que se debe considerar es el hecho de que establecer una relación con otro implica reconocerlo en su vulnerabilidad y por tanto responder a su demanda, incluso aunque la demanda del otro no tenga relación alguna con nosotros “Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro” (Levinas, 2000: 79) Es precisamente la responsabili-

dad con el Otro el elemento que debe ser fundamento de toda institución, de ahí que exista una responsabilidad que podemos denominar como ético social que sea para los otros.

A pesar de que la ética de la responsabilidad tiene un fuerte componente social no se debe obviar que la responsabilidad surge de la conciencia del individuo, de una conciencia moral, en este sentido y teniendo en cuenta que el individuo vive en sociedad puede darse el conflicto entre moralidad y legalidad, entre la conciencia individual y la comunidad, de ahí la necesidad de identificar el interés individual con el grupal “En lo más profundo de la conciencia, el sentido de responsabilidad emerge de identificar mi interés con el de los demás, de percibir la coincidencia del interés del grupo con el mío particular.” (Sotelo, 1990: 43). Queda de manifiesto que una ética de la responsabilidad no solo implica una preocupación no solo individual, sino que también social, una preocupación por el otro, pero no solo como individuo, sino que también como parte de una comunidad.

EL ROSTRO DEL MIGRANTE COMO ALTERIDAD EN LOS TIEMPOS ACTUALES

Como se ha manifestado anteriormente, el rostro del Otro nos interpela actuar desde una ética primera, es decir, construyendo relaciones humanas basadas en el respeto y aceptación auténtica de la singularidad del Otro. En este punto, es relevante tener en cuenta que en la relación con el Otro el que más beneficio interior obtiene es el sujeto que tiene la apertura de salir al encuentro, en cuanto encuentra el sentido de la existencia.

Ahora para Lévinas el rostro es un mandato ético irrefutable al cual le otorga la connotación “no matar” siendo este no matar, la preservación de aquello que hace al Otro algo distinto de mí; por ende, no tiene

relación cultural, ideológica, social, económica, de género, en cuanto el rostro irrumpe en el mundo expuesto en su totalidad no se puede obviar su llamado, aunque se quisiera, ya que el rostro siempre interpela provocando un movimiento ético de la conciencia al igual que la intención de ser en cuanto al otro, siendo algo anterior a toda consciencia. En este sentido, “el rostro es el hecho por qué un ser nos afecta, no en indicativo sino en imperativo, y es así exterior a toda categoría”. (Lévinas, 2000: 89).

En esta misma línea, en el encuentro cara a cara la actitud del Otro se ve manifestada, resistiendo al poder para asimilar el conocimiento de querer poseerlo, violentarlo y silenciarlo, siendo, por tanto, de esta forma que el rostro del otro muestra y demanda el postulado no matarás. Así mismo, el Otro se introduce en la dimensión de la ética primera, de la cual nace el principio ético de la responsabilidad, siendo este ineludible e intransferible en cuanto es immanente a mí.

Ahora bien, como se ha mencionado anteriormente esta relación consciente con la alteridad no sería posible sino fuese mediada por la ética, asimismo la relación con el otro implica establecer relaciones humanas sin necesidad de usar la violencia, sino más bien establecer límites de forma racional y coherente a los principios morales pensando en gobernar en el bien común de todos los rostros humanos que forman parte de una sociedad.

No obstante, este postulado ético en los tiempos actuales se puede interpretar como una práctica contradictoria sobre todo si lo observamos desde la experiencia del migrante de ese Otro que sale de su lugar de origen por distintas circunstancias para establecerse en un sitio que le es totalmente desconocido. “[...] el rostro en cuanto rostro es la desnudez y el desnudamiento «del pobre, de la viuda, del huérfano, del extranjero» [...]”

(Lévinas, 2002: 9) En este sentido, la contradicción queda de manifiesto, en cuanto, por un lado, se expone al migrante a situaciones discriminatorias y por otro lado, se generan esfuerzos humanos y jurídicos en la creación de tratados universales que abogan por un trato más digno.

Sin embargo, la contradicción expuesta se puede comprender desde la cualidad imperfecta que sustenta al ser humano, siendo esta imperfección que lo lleva a actuar en ciertas ocasiones desde una postura egoísta, como es el trato otorgado a la figura del migrante, por una parte, de la sociedad, que manifiesta en su actuar un rechazo a su rostro en cuanto considera que irrumpe en su espacio público desequilibrando la estabilidad socioeconómica de la sociedad. No obstante, este tercero que irrumpe en la vida cotidiana viene a poner a prueba la responsabilidad infinita del ser con el rostro del Otro, independiente de su naturaleza, situación económica y cultural.

"Pero se necesita comprender el ser a partir de lo otro que el ser. A partir de la significación del acercamiento, ser, es ser con el otro para el tercero o contra el tercero, con el otro, y con el tercero en sí mismo" (Lévinas, 2003: 61).

Con relación a lo expuesto, el migrante nos compromete a repasar nuestro sentido de alteridad para con "ese" Otro que, a pesar de tener un rostro similar, no es parte de la cotidianidad habitual; sin embargo, se hace presente en ella. No obstante, es ineludible tener en consideración al observar ese rostro similar pero desconocido, independiente que su realidad política, económica, social, cultural este en desmedro a la del Otro. Existe un mandato superior que es salir a su encuentro no para dominarlo ni juzgarlo, sino para acogerlo y cuidarlo.

No obstante, para evitar caer en situaciones de injusticia y discriminación hay que observar su realidad

desde una perspectiva neutra o de un distanciamiento imparcial, es decir, desde una mirada "que impulsa a una reflexión sobre la manera como nos interpretamos y, por lo tanto, nos comprendemos" (Villacis, 2018: 71) Además, este distanciamiento permite comprender el rostro del Otro desde su condición vulnerable y frágil dejando el pre- juicio de migrante en un segundo plano y ver a ese rostro que llega con sentimiento de hermandad y alteridad.

En este sentido, la alteridad demanda quebrantar con situaciones contradictorias y violentas, asimismo, éticamente infiere a romper con fronteras de indiferencias, las cuales impiden construir relaciones humanas saludables, imposibilitando, con ello, llegar a un consenso común el cual se focalice en el bienestar de la sociedad en general. A la vez, demanda desprenderse de pensamientos egoístas y ser uno para el otro. En tanto que el uno es responsable del otro.

En concordancia con lo expuesto, Lévinas sostuvo que:

"Entre el uno que soy yo y el otro del cual respondo, se abre una diferencia sin fondo, que es también la no-indiferencia de la responsabilidad, significancia de la significación, irreductible a cualquier sistema. No indiferencia que es proximidad misma del prójimo, por la cual solo se perfila un fondo de comunidad entre uno y el otro, la unidad del género humano debido a la fraternidad de los hombres" (Lévinas, 2009: 13).

Con lo anterior, queda de manifiesto que el rostro del Otro, cualquiera sea su procedencia demanda alteridad absoluta por lo tanto la presencia del Otro rompe con la indiferencia de la otredad que se mantiene en su lugar de origen, es decir, ese rostro que observa sigilosamente y se acerca a un territorio desconocido no pasa indiferente; sin embargo, esa búsqueda generalmente es por un mejor porvenir. Así pues, la imagen del migrante conmociona el interior de la persona cuando esta lo observa

como un igual, es quizás, este punto el desafío de la sociedad actual, dejar de ver al migrante como el incómodo próximo y observar su rostro sin perjuicio alguno, sino como mi prójimo que espera ser acogido y socorrido en su vulnerabilidad independiente de sus características particulares.

LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL Y EL LENGUAJE COMO UN IMPERATIVO ÉTICO

Recientemente, ha quedado en manifiesto lo relevante que es reconocer y aceptar al Otro en su alteridad, cuya alteridad demanda exteriorizarse al Otro que excede la esfera de lo conocido y lo cotidiano como es la figura del migrante. No obstante, para que dicho reconocimiento y aceptación tengan un fin verdadero, se precisa observar al otro como un igual, desprendiéndose de ideas simbólicas pre. establecidas o estandarizadas y otorgando prevalencia al mandato ético predominante en la ética de Levinasiana como es el respeto absoluto para con el Otro.

Ahora bien, en este apartado se espera enfatizar la importancia del lenguaje y el diálogo intercultural, en tanto, pueden representar un vínculo para estrechar las diferencias ideológicas, y culturales que existen con relación al fenómeno migratorio del cual nuestro país en los últimos años se ha visto expuesto. En este sentido, el diálogo intercultural incrementaría una mejora importante en las relaciones humanas tanto de las personas que se trasladan como de quienes no migran. Esto, en la medida que exista una apertura a escuchar las historias de los Otros con la intención auténtica de desarrollar una comprensión más profunda y cercana con las diferentes visiones y prácticas. No obstante, a lo expuesto hay que tener en consideración que: “El requerimiento del diálogo intercultural en un mundo gobernado por la desigualdad, dividido y parapetado tras las fronteras entre

unos y otros, es una posición ética en la que asumimos una responsabilidad con las historias de los otros” (Osses, 2014:55).

En este sentido, el diálogo se vuelve un imperativo moral que nos obliga a abrirnos a la alteridad con la finalidad de lograr acuerdos necesarios de justicia punto esencial para la convivencia humana. En esta misma línea, para Lévinas el lenguaje a pesar que muchas veces es representado como signo de poder y dominación es esencialmente no violento, a modo que en las relaciones interpersonales se puede establecer instancias de encuentro pacífico, mediado por el lenguaje” Por todo esto, es la relación privilegiada del yo con el otro, capaz de mantener la alteridad sin introducirla o reducirla en el Mismo” (Lévinas, 2002: 38). En este sentido, queda de manifiesto, que el lenguaje en su forma habitual tiene una disposición generosa y de entrega a la exterioridad.

No obstante, es preciso tener en consideración que detrás del lenguaje o de la palabra existe un ser con pensamientos y características propias, las cuales puede ser ostensible, consciente o inconscientemente al momento de entrar en diálogo con un otro, la percepción que guarda en relación con el sujeto migrante. Esto, puede conllevar a que las relaciones interpersonales, se vean tergiversadas, asimismo, poner en conflicto la comunicación entre los individuos. Así pues, “El lenguaje es, en su misma raíz, proposición hecha al Otro y en este sentido ético. Pero proposición que ya se debate en la anfibia de lo decir y lo dicho” (Lévinas, 2002: 34).

Sobre lo expuesto, es necesario subrayar la responsabilidad ética que se debe tener al momento de emitir un juicio de valor sobre un Otro. Asimilismo, la importancia ética que contiene una comunicación efectiva, en cuanto: “Las palabras no poseen un significado intrínseco, sino que se vuelven significativas conforme son

útiles, es decir, cuando son empleadas en conexión con alguna actividad socialmente discernible". (Olivo, 2002: 17). De ahí, que el ámbito educativo no puede quedar al margen en la construcción de principios éticos en lo que se refiere al diálogo intercultural en cuanto es un modo de aprender del otro. Cómo tampoco, en la orientación de transmitir el lenguaje, ya que este, es la clave para comprendernos como seres humanos; además, hay que tener en consideración que hoy en día formamos partes de una época en donde interactuamos con diversas culturas y costumbres; no obstante, hay que dejar de manifiesto que la diferencia no es sinónimo de incompatibilidad.

Es por ello, la importancia de generar instancias de diálogos interdisciplinar, con la finalidad de promover la comunicación eficaz y equilibrada con los seres humanos, es otorgar la posibilidad de escucha que todo ser en un momento determinado espera conseguir del Otro independiente del color de piel y las facciones de su rostro. En relación, a lo expuesto, Levinas manifiesto que: "Rostro y discurso están ligados. El rostro habla. Habla en la medida en que es él el que hace posible y comienza todo discurso" (Lévinas, 2000:73)

Con todo lo anterior, se hace evidente que tanto el diálogo interdisciplinar como el lenguaje son imperativos éticos por ser la forma de comunicación con los otros, por consiguiente, expresamos gran parte de nuestra esencia de ser en cuanto ser, a través de ellos. Por tanto, lo anterior nos demanda, por una parte, abrirnos a la alteridad del Otro y por otra, adaptarnos a los procesos de transformación intercultural en la que está expuesta la sociedad actual.

CONCLUSIÓN

Al llegar al final de este ensayo podemos concluir que la ética como filosofía primera postulada por Emmanuel Lévinas se puede comprender como

una apertura auténtica al encuentro del otro desde la inmanencia misma del ser humano. En donde, las ideas preestablecidas sobre un Otro carecen de importancia. En cuanto, él Otro en el encuentro cara a cara nos otorga la posibilidad de ser un mejor ser humano y a la vez, la posibilidad de conocerse profundamente a sí mismo.

Ahora, como respuesta a la pregunta planteada, la cual dice relación a ¿Cómo poder llegar a realizar un encuentro verdadero con el otro en los tiempos actuales, en donde pareciera ser que el individualismo y el materialismo prevalecen ante la sensibilidad y vulnerabilidad humana? se podría sostener que el encuentro verdadero con el Otro se daría en la medida que se comprenda que el ser humano se enriquece intrínsecamente cuando se abre a los demás de una forma auténtica comunicándose y colaborando con responsabilidad ética anteponiendo la necesidad del Otro que la propia

Por consiguiente, a la pregunta ¿Cómo dejar de ver el rostro del migrante desde una mirada, categorizaste y aceptarlo en su alteridad? Ante esta interrogante, la respuesta desde la postura de Levinas estaría focalizada en la comprensión que el rostro del Otro te interpela independiente de su procedencia y condición socioeconómica. En cuanto, existe un mandato superior que es salir a su encuentro para hospedarlo y cuidarlo, dejando al margen los prejuicios personales e ideológicos y relacionarse con el migrante desde una perspectiva neutral e imparcial, considerando, a la vez, la condición de vulnerabilidad y fragilidad que todo ser humano posee, estando esencialmente en igualdad de condiciones.

En última instancia, podemos concluir que tanto el lenguaje como el diálogo interdisciplinar son de gran importancia para acortar las brechas culturales e ideológicas, en cuanto, ambos contienen un imperativo moral que nos demanda a abrirnos a la alteridad con la finalidad de lograr

acuerdos necesarios de justicia punto esencial para la convivencia humana. Además, es relevante destacar la carga la responsabilidad ética que hay que tener en consideración al momento de emitir un juicio de valor en lo que se refiere a un Otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Charlier, C. (2002). "What Ought I to Do? Morality in Kant and Levinas. New York": Cornell University Press.

Clavel, J. M. (1992). "Revisión de la heteronomía en diálogo con P. Ricoeur". Isegoría, 17-27.

Levinas, E. (2000). "Ética e Infinito. Madrid: Graficas".

Levinas, E. (2001a). "Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro. Valencia": Pre- Textos.

Levinas, E. (2001). "La huella del Otro. México": Taurus.

Levinas, E. (2002). "Totalidad e Infinito. Salamanca": Sígueme.

Levinas, E. (2003). "De otro modo de ser o más allá de la esencia". Salamanca: Sígueme.

Levinas, E. (2009). "Humanismo del otro hombre". México: Siglo XXI.

Sotelo, I. (1990). "Moralidad, legalidad, legitimidad: reflexiones sobre la ética de la responsabilidad". Isegoría, 29-44.

Olivo Solano, G. A. (2002). "Análisis funcional del comportamiento tipificado como Negativismo". Desafiante en infantes en ambientes educativos". Universidad Veracruzana. México.

Osses, I. A. (2014). "Hacia una ética con sentido creador". Revista perspectivas Nº 25, 55-65.

Villacis, V. A. (2018). "El rostro y la otredad de Emmanuel Levinas como elemento de alteridad y su implicación en el personalismo cristiano". Persona, educación y filosofía, 67-84.

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA E INTERCULTURALIDAD: URGENCIAS PERMANENTES EN EL SIGLO XXI.

Education, Democracy and Interculturality:
Permanent Emergencies in the 21st Century.

Víctor Daniel Híjar Hernández

Universidad Alas Peruanas.

Lima, Perú.

dhijarh25@yahoo.es

 <https://orcid.org/0000-0002-4926-052X>**Carmen Elvira Rosas-Prado**

Universidad Alas Peruanas.

Lima, Perú.

crosas@uap.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-7924-3157>**Carlos Alberto Cherre Antón**

Universidad César Vallejo.

Piura, Perú.

antonperu3@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6565-5348>**Mercy Milagros Vega Becerra**

Universidad César Vallejo. Chepén,

La Libertad, Perú.

mercymilagros@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0418-1879>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270662>

RESUMEN

La educación es una necesidad social y un derecho humano fundamental; sobre sus preceptos se sientan los cimientos de la democracia contemporánea. Bajo esta visión, educación y democracia convergen en la búsqueda del bien común y del bienestar social, como un acto de reconocimiento de la diversidad cultural, de la amplitud de los valores sociales y de los principios democráticos que permean los escenarios sociales. La interacción democracia/educación es un esfuerzo político, epistémico y ontológico otro, sobre el que se presenta la urgencia de emancipación de la sociedad, ante las pretensiones de la lógica hegemónica occidental de homogeneizar el saber. Por esta razón, la educación se forja como un cuestionamiento a la civilización occidental y al desplazamiento de identidades, a la vez que impulsa la interculturalidad como herramienta política para el ejercicio democrático, para la descolonización y la humanización de los individuos.

Palabras claves: Educación, democracia, educación intercultural, bienestar social, descolonización.

ABSTRACT

Education is a social need and a fundamental human right; the foundations of contemporary democracy are laid on its precepts. Under this vision, education and democracy converge in the search for the common good and social welfare, as an act of recognition of cultural diversity, the breadth of social values and the democratic principles that permeate social settings. The democracy/education interaction is another political, epistemic and ontological effort, on which the urgency of emancipation of society is presented, in the face of the pretensions of the Western hegemonic logic of homogenizing knowledge. For this reason, education is forged as a questioning of Western civilization and the displacement of identities, while promoting interculturality as a political tool for the exercise of democracy, for the decolonization and humanization of individuals.

Keywords: Education, democracy, intercultural education, social welfare, decolonization.

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, el tema de la educación y la democracia es fundamental para el avance dentro del mundo globalizado. Si bien es cierto, la educación es un bien público, un derecho humano fundamental, es necesario precisar sus encuentros con la democracia, con la configuración del pensamiento crítico y con los demás elementos que posibilitan el surgimiento de sociedades libres de los estándares opresivos de la modernidad occidental.

En tal sentido, integrar la perspectiva crítica de la educación con la democracia, impulsa un ordenamiento político, epistémico y ontológico capaz de enfrentar la racionalidad homogeneizadora y totalizadora de la modernidad, que aspira la uniformidad de las identidades, establecer patrones cognitivos y perpetuar la concepción bancaria del saber, medio por el cual los educandos son tenidos como receptáculos del conocimiento parcelado y fragmentando, independiente de las connotaciones sociales existentes en su entorno (Freire, 2005). Por ello, la educación es una urgencia democrática, marcada por el interés de forjar individuos independientes, autónomos, pero con una clara visión de conjunto, de la que se desprenda el sentido de bien común, de intereses compartidos, equidad y de justicia social.

En el escenario global, la relación educación/democracia hace alusión al fortalecimiento de los valores culturales, sociales y políticos de las naciones que, pese a sus marcadas diferencias contextuales, guardan en común el sentido de identidad y de integración. En el caso de América Latina y el Caribe, los contextos *sui generis* son determinantes para el fortalecimiento educativo y democrático, por lo que ha surgido la propuesta de la educación intercultural, como elemento integral para el fortalecimiento

democrático y de cambio paradigmático en la educación, que demanda el respeto, la tolerancia, pero, más allá de esto, el diálogo desde los encuentros y desencuentros, como un desafío constante para las sociedades contemporáneas.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

La democracia es la esencia del acto educativo, que se sustenta sobre una serie de principios políticos. Incluye la participación ciudadana y el desarrollo de la conciencia crítica de los individuos, que configuran las estructuras sociales. Como tal, permite establecer una serie de relaciones para la resolución de conflictos ciudadanos, mientras se da un encuentro entre el Estado y las comunidades. Por tal motivo, educación y democracia concuerdan en la búsqueda de formación integral, en la formación ciudadana, hecho que trasciende la asimilación de conocimientos, aspirando llegar a la comprensión histórica, política y social de los entornos, de forma que la educación establezca un nexo genuino con las comunidades, con los derechos humanos, con el diálogo entre culturas y con la perspectiva de crear seres autónomos y críticos, capaces de interactuar con la realidad (Novoa et. al, 2019).

La democracia es el campo de acción común de todos los individuos; integra todas aquellas condiciones que le definen como humanos, hasta forjar una perspectiva amplia, caracterizada por la búsqueda continua del bien común. Para lograr esto, es requerido el reconocimiento de la diversidad, de la pluralidad, lo que amerita el encuentro con una serie de principios y valores democráticos, con la diversidad cultural, con la pluralidad social. De lo plural, lo divergente y el encuentro entre seres y saberes, se da la búsqueda de lo común, del reconocimiento de la alteridad, de la preservación cultural, de las tradiciones, aspiraciones y racionalidades propias de los pueblos, que aspiran el reco-

nocimiento de su legado, derecho y participación activa dentro de la sociedad (Vera, 2011).

Por su parte, la educación es un punto de diálogo y de consenso democrático, de fortalecimiento de las cualidades axiológicas de la ciudadanía, que integran a la sociedad, siendo una mediación entre las necesidades sociales, de las comunidades, de los individuos con los entes de gobierno encargados de consolidar y sustentar la democracia (Novoa et. al, 2019). La educación democrática consiste en la interacción de la educación con la ciudadanía, donde se articula la autonomía de los ciudadanos con el sistema político democrático. En la perspectiva de Hoyos (2010), la educación se conecta a la democracia en la medida que forma individuos poseedores de un pensamiento autónomo y crítico, donde cada individuo tiene la capacidad de establecer su propio carácter, pensamiento y disposición reflexiva, además de que, a partir de estos elementos, puede identificarse y cuestionar el sistema de valores establecidos, a las instituciones sociales y al Estado.

Los individuos se sirven de la educación como instrumento de apropiación cultural, como una forma de integrarse a la sociedad, pero con características críticas que le facilitan cuestionar los contextos de dominación y opresión social a los que han sido establecidos. El rol de los educandos en el acto educativo es protagónico, son participantes de los procesos sociales, al mismo tiempo que forja su identidad, su individualización. Esto se resume en la capacidad de verse a sí mismo, pero conectándose con los demás en una búsqueda constante y permanente por mejores condiciones de vida, por el bienestar social y el bien común. La educación, desde este enfoque, es clave para el desarrollo social, para el fortalecimiento institucional del Estado, para formación crítica de individuos y para dinamizar los procesos democráticos (Hoyos, 2010).

Pese a esto, la educación tiene el desafío de superar contextos asimétricos, la globalización, las desigualdades sociales, el consumismo, la exclusión, la violencia estructural, al Estado sumido en la corrupción, entre otros aspectos. De esta manera, la educación se convierte en un proceso de formación ciudadana, cuyo sentido es la colaboración entre individuos, teniendo como meta común el bienestar, cuyo alcance es posible en la organización y desarrollo social, por lo que se requiere gozar de libertades políticas, autonomía y libertad de expresión, como derechos fundamentales para el fortalecimiento crítico de los individuos y de la ciudadanía. Así, la educación se convierte en el eje central de la sociedad democrática, capaz de forjar la emancipación de los individuos, su capacidad racional y reflexiva, en tanto les integra a las dinámicas sociales. En consecuencia, la educación es el medio para el fortalecimiento de la democracia, del diálogo, del debate, una fuente de mejoras a la sociedad y a los individuos, que responde a los cambios sociales y la evolución de la sociedad (Lagosmarino et. al, 2019).

De acuerdo a estas premisas, la Organización de las Naciones Unidas (2020) reconoce la relevancia de la educación para la democracia, dado que se complementan y refuerzan mutuamente, siendo la democracia un valor fundamental a través del cual los pueblos pueden ejercer su voluntad libre, independientemente de sistemas políticos, económicos, sociales o culturales, donde lo fundamental es la participación, lo que hace que el educando adquiera conciencia sobre su responsabilidad de participar activamente en la construcción del bienestar social, la paz y el desarrollo de las naciones. Es la educación el motor del desarrollo, esencial para el progreso y la realización humano, pieza clave para el cumplimiento de los objetivos comunes de la humanidad, entre los que destaca el desarrollo sostenido y sostenible.

Aún así, se reconoce que no existe una visión homogénea de educación ni de democracia, sino que la comprensión de estos conceptos depende de los acuerdos internacionales y de los esfuerzos ciudadanos, colectivos y estatales por el fortalecimiento de los derechos humanos. La educación forma parte esencial de las sociedades democráticas, de la política internacional, estatal y regional, que reconocen la relevancia de la educación para fortalecer la democracia, para la gobernanza y gobernabilidad y para establecer un estado de derecho que reduzca las desigualdades económicas, sociales, que fortalezca los derechos humanos, el empoderamiento de la mujer, avance al desarrollo sostenible y sirva de aliciente para promover un mejor entendimiento entre los pueblos, reafirmando la búsqueda de la paz y de los derechos humanos (ONU, 2020).

La educación, por tal motivo, ha de convertirse en una educación para la democracia y la formación ciudadana, dado que a partir de esta se fortalecen los derechos humanos, se avanza hacia el desarrollo sostenible y se consolida el pensamiento crítico de los individuos. Como tal, se ha de considerar en los ámbitos de educación formal (en programas educativos, planes de estudios, actividades curriculares, entre otros) y a nivel no formal, teniendo en cuenta siempre el empoderamiento ciudadano, la construcción de ciudadanía basada en el respeto a los derechos elementales, el estado de derecho y las políticas públicas que ayuden a frenar el racismo, la xenofobia, la discriminación, la violencia, entre otra serie de patologías sociales existentes en el contexto actual (ONU, 2020).

La educación contempla la dimensión sociopolítica de la democracia, que va más allá de la democracia representativa, sino que está en constante búsqueda del saber de la comunidad, de la opinión libre y plural, el pensamiento crítico, así como de la

participación ciudadana activa en los actos académicos. Se concibe como la forma de fortalecer la democracia, la igualdad, libertad y derechos humanos, en tanto asume que el poder político radica en los individuos, en su igualdad de condiciones y no en las retóricas jurídicas que han sido construidas sin tomar en consideración la identidad de los pueblos. Así, el las conexiones entre democracia y educación se hacen evidentes, fortaleciéndose en la medida que las condiciones de injusticia históricas, los desplazamientos epistémicos y ontológicos son dejados en evidencia (Meza, 2013).

Para Meza (2013), la democracia se fundamenta en la construcción de sistema de valores como la igualdad, la libertad, la justicia, la tolerancia, la protección de las clases desfavorecidas, la responsabilidad y compromiso social hacia lo demás, lo que denota la madurez de la democracia y la participación activa de los individuos en la sociedad. Lograr esto implica la consolidación de un sistema educativo pensado para la diversidad, para el encuentro y desencuentro de los individuos con la realidad, para el cuestionamiento de la vida, para la concienciación sobre las dinámicas sociales y de la riqueza de la diversidad cultural.

LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

La educación, además de su carácter democrático, ha de tener un cuestionamiento permanente a la lógica hegemónica occidental, de su carácter homogéneo, con la finalidad de impulsar prácticas pedagógicas *otras*, radicalmente distintas, donde se asuma la interculturalidad como una categoría que trascienda los enfoques del respeto, reconocimiento o tolerancia, sino como una serie de prácticas subversivas, de concienciación, de ruptura con patrones establecidas, que conducen a transformaciones en las formas de concebir la

cultura, la educación, la democracia, las maneras de actuar y de pensar a la alteridad. Con ello se pretende manejar un cuestionamiento a la occidentalización de la vida y a las instituciones políticas que han mantenido desplazadas a las identidades divergentes, en virtud de promover un multiculturalismo, que esconde el racismo epistémico (Aguiló, 2010).

Para Walsh (2007), en los postulados del multiculturalismo, en diversas teorías filosóficas y sociales de la modernidad que se soslayan ideas con connotaciones raciales, de condenación de la idea de raza y cultura, tergiversando el sentido de lo auténticamente democrático, donde los seres y saberes alternativos son situados en la periferia del conocimiento científico, creando la ilusión de conocimiento y saber totalizador y homogéneo. Se trata así de la conjugación de diversos niveles de colonialidad, que niega la relacionalidad del hombre con la cultura, la tierra, la espiritualidad y con la posibilidad de construir su propio aprendizaje, a partir de su propia realidad.

Ahora bien, interculturalidad no hace alusión a la subordinación de una cultura sobre otra, sino al intercambio en igualdad de condiciones, en interacciones democráticas simétricas, siendo un proceso dinámico, caracterizado por el conflicto, por el quiebre de relaciones, de comunicaciones y aprendizajes, para poder reconstruir las bases de la sociedad y de sistemas axiológicos, de creencias, orientados hacia la humanización de los individuos, hacia el alcance de sus potencialidades democráticas. Esto es sinónimo de diálogo intercultural, de aproximación de saberes, de intercambio de ideas, donde la interculturalidad se convierte en herramienta política para el ejercicio democrático, como un proceso de descolonización, en el que convergen nuevas formas de concebir la sociedad y las relaciones entre individuos (Aguiló, 2010).

Para Sandoval (2012), la interculturalidad es una contextualización de los derechos humanos, una forma de integración no violenta de las diversas perspectivas existentes sobre la realidad política y social. Por tanto, exige un sistema de valores conducentes a la paz, a la integridad y el bien común, entendiendo que estos conceptos no significan inacción, por el contrario, son un reclamo para la creación de mejores condiciones de vida, para el fortalecimiento de la democracia, logrando cambios de actitudes en los individuos. La interculturalidad es un proceso continuo de aprendizaje, fortalecido en la justicia social, en el diálogo de saberes y en el encuentro de los individuos con las comunidades, las comunidades con el Estado, teniendo miras en el bien común.

En palabras de Catherine Walsh (2008, p. 142): “la interculturalidad... es una herramienta y un proyecto necesario en la transformación del Estado y de la sociedad”. En otros términos, la interculturalidad se fundamenta en el pensar y repensar la realidad, siendo una ruptura con la colonialidad impuesta por la modernidad, que opera a nivel político, epistémico y ontológico, señalando la diferencia entre lo considerado propio del mundo civilizado y las diferentes manifestaciones de la cultura, aproximándose a espacios de encuentros centrados en la equidad y la justicia social, en el rescate del otro excluido, cuyo fin es la consolidación democrática regional.

Walsh (2005), enfatiza en la relevancia de la interculturalidad como un proyecto descolonizador, político y epistémico *otro*, superior a las propuestas multiculturales, dado que supone relaciones diversas, equitativas, encuentros entre pueblos, personas, comunidades, conocimientos y prácticas culturales diferentes. En otras palabras, no es un simple reconocimiento o tolerancia, sino de un cambio activo y permanente en los esta-

mentos sociales, un encuentro entre seres, saberes y prácticas distintas, donde la educación ha de romper con la visión tradicional y bancaria del saber, entrando en un proceso de descolonización, de encuentro intercultural, pensado para el bienestar social.

LA INTEGRACIÓN EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DEMOCRACIA

En el contexto del siglo XXI, la democracia significa encuentro con la diversidad cultural y con la interculturalidad, propiciados en un ambiente de tensiones, pero también de posibilidades de desarrollo de los individuos y de la alteridad, de donde se pueden dar pasos hacia una sociedad plural, donde barreras enajenantes, como el racismo o la xenofobia, sean dejadas atrás, así como los discursos de odio, los estereotipos nacionalistas, indigenistas, cuyas consecuencias han sido nefastas para el avance de una sociedad justa y equilibrada (Estay Sepúlveda et. al, 2022). Desde la perspectiva crítica de la interculturalidad, se reconoce que la democracia corre el peligro de sucumbir ante ideales totalitarios, utilizados como medios para encubrir el avance hegemónico occidental, debilitar la actuación democrática del Estado e instaurar nuevos sesgos ideológicos acordes a las nuevas perspectivas de la globalización (Estay Sepúlveda et. al, 2021).

En virtud de lo anterior, la educación intercultural ha de ser pensada como una propuesta epistémica y política *otra*, como un campo propicio para la reorganización democrática de la sociedad, con miras a solventar los quiebres civilizatorios legados por la modernidad, a la vez que se instauran una serie de condicionamientos para humanizar la vida de los individuos y de las comunidades. El medio para lograr este objetivo es el diálogo de saberes, como estrategia para descolonizar la realidad, para orientar a los educandos hacia la comprensión de las dinámicas históricas, de su pre-

sente y a proyectar modos otros de inserción social (Arredondo et. al, 2021).

Para Arredondo et. al (2021), la educación intercultural promueve la dignificación de la humanidad, mejoras en las formas de vida y prácticas que promueven y mejoran la protección de la naturaleza. Al ser un medio de fortalecimiento de las interacciones humanas es, por lo tanto, un factor indispensable para la democracia, para sustentarla desde basamentos pedagógicos, antropológicos y filosóficos, definiendo una forma más compleja que la democracia representativa, sino como una forma de conectar la voluntad de los individuos con la transformación de la sociedad, es decir, es la aproximación a una democracia protagónica. Dicho de otro modo, la educación intercultural es una superación a las concepciones sesgadas de la democracia y de la multiculturalidad, mientras asume una forma disruptiva de integrarse en las dinámicas sociales.

No es un encuentro simétrico, sino lleno de tensiones, no se busca una práctica pedagógico estándar o basada en la lengua, como la Educación Intercultural Bilingüe, sino una experiencia de descolonización, de una mirada *otra* del poder, del saber y del ser. En la perspectiva de Walsh (1999), la educación intercultural bilingüe surge como una necesidad de forjar políticas orientadas a la protección de las lenguas indígenas, pero con un enfoque discriminatorio, donde se marginaliza el saber y perspectivas cognitivas de los pobladores nativos, ligándose a proyectos políticos que no guardan relación con una visión genuina de la democracia. La educación intercultural, aunada a una praxis democrática divergente, lleva a la humanización de los individuos, a la ruptura con los estándares de la modernidad, mientras se dan nuevos enfoques para mejorar la realidad y consolidar la justicia social, donde la convivencia es ejercida en igualdad

de condiciones, con formas de respeto y de vivir pensados en favor de la colectividad.

Por consiguiente, la educación intercultural es dinámica; no contempla jerarquías entre culturas o sociedad, sino que es abierta al cambio, la transformación, al resguardo de lo propio, pero también al contacto con otras culturas. En otros términos, la interculturalidad plantea que no se jerarquice el saber, que los conocimientos formales y el proporcionado por las comunidades, se integren y complementen, tomando en consideración la cultura de los individuos, sus lenguas, costumbres, tradiciones, comportamientos, basados con la igualdad de condiciones, el respeto y la tolerancia. En tal contexto, la cultura es el fundamento de los procesos educativos; sobre la diversidad descansa la riqueza de la interculturalidad, del saber, de las posibilidades de encuentros y de funcionamiento de la sociedad y de la praxis colectiva.

En ese proceso de interacción y de intercambios, se dan procesos comunicativos entre individuos, donde la cultura se convierte en la clave de la educación y de la consolidación democrática. Aunque se comprende lo complejo de esta relación y de los diferentes obstáculos para lograr esta propuesta educativa, se asume la interculturalidad como una propuesta sustentada en el respeto, la convivencia y el trabajo mancomunado, donde la dialogicidad auténtica ha de superar los enmascaramientos y las retóricas propias de la modernidad, que trata de ocultar los avances hegemónicos de la globalización y los quiebres que esta ha producido en los cimientos de la democracia (Zarate, 2014).

Como tal, la educación en perspectiva intercultural plantea las transformaciones pedagógicas requeridas para afrontar los cambios sociales, centrados en enfoques inclusivos, integrales y de encuentro con el otro. Es una continuidad a los proyectos

educativos emancipatorios, en pro de la liberación colectiva, que ha integrado perspectivas interculturales y centrandolo fuertes cuestionamientos a la pedagogía moderno/occidental. Así, las relaciones democráticas tienen su punto de partida desde la escolarización formal y no formal, desde el intercambio de opiniones e ideas, que faciliten una nueva propuesta dialógica, del impulso de una racionalidad descolonizada y liberadora, desde donde se reconstruye la realidad. Una realidad en emergencia, que requiere el fortalecimiento democrático, el diálogo entre sus actores, que pretendan superar la hegemonía discursiva de Occidente (Salinas & Méndez, 2021).

CONCLUSIÓN

La educación intercultural ha venido ganando terreno en los escenarios latinoamericanos. Esta tendencia tuvo un origen concreto, como lo era la preservación de la lengua de las poblaciones aborígenes, sin embargo, su uso se fue diversificando, cuestionando y ampliando, hasta llegarse a integrar a perspectivas descolonizadores, que le consideran una propuesta política, epistémica y ontológica *otra*, capaz de crear rupturas en los cimientos de la modernidad/colonialidad, cuyos ámbitos de acción permean todos los escenarios sociales. Sobre estas tensiones, la educación y particularmente la educación intercultural, ha servido como un aliciente para la democracia, para la promoción de políticas que centren atención en la justicia y equidad social, considerando siempre los contextos divergentes, asimétricos, las perspectivas históricas, el presente y las prospectivas para el futuro.

En las últimas décadas, la democracia en América Latina ha pasado por diversas etapas de reestructuraciones, pero no ha perdido la esencia de que es en los ciudadanos donde se encuentra su esencia. Por ende, la educación, pensada para la ciudadanía, para la ampliación de su universo

crítico, afecta e incide sobre los escenarios políticos, siendo la categoría interculturalidad fundamental para el encuentro de los ciudadanos con la alteridad, un encuentro que no está caracterizado por una igualdad utópica, sino por la desigualdad, por las tensiones, por las grietas surgidas dentro del sistema mundo/moderno, que apuntan a superar estas limitaciones por medio del ejercicio activo del diálogo y del encuentro intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiló, Antoni (2010). "Interculturalidad, democracia y emancipación social: algunos retos para una teoría política intercultural". *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, Núm. 11.
- Arredondo, Zaide; Iguarán, Maldís & Jaramillo, Yatsira (2021). "Aportes de la educación intercultural para la educación 4.0 como pedagogía al servicio de la cuarta revolución". *Revista de Filosofía*, 38(99), <https://doi.org/10.5281/zenodo.5703764>
- Estay Sepúlveda, Juan; Barrientos, Almudena, & Mancina, Rosalba (2022). "Democracia, xenofobia e interseccionalidad". *Revista de Filosofía*, 39(100). <https://doi.org/10.5281/zenodo.597972>
- Estay Sepúlveda, Juan (2021). "Vulnerabilidad y vulnerabilizados. una reflexión para la construcción de democracias y el multiculturalismo del tercer milenio". *Revista de Filosofía*, 38(99). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5641873>
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores, México.
- Hoyos, Eduardo (2010). "Educación y democracia". *Estudios Filosóficos*, Núm. 462.
- Lagosmarino, Mario; Véliz, Alex; Pavié, Alex & Nass, Juan (2019). "Educación y Democracia. Una alianza necesaria para la sociedad abierta y contra la demagogia, conducida por la Fake News". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 24, Núm. Extra.
- Meza, Marisa (2013). "¿Qué significa la educación democrática?" *Derecho y Humanidades*, Núm. 21.
- Novoa, Amparo; Pirela, Johann; Inciarte, Alicia (2019). "Educación en y para la democracia". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 24, Núm. Esp. 3.
- Organización de las Naciones Unidas (2020). "Educación para la democracia". Septuagésimo quinto período de sesiones. A/75/L.46/Rev.1
- Salinas Gaona, Susana & Méndez Reyes, Johan (2021). "Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa". *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (14). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205225>
- Sandoval, Eduardo (2012). "Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia". Ra Ximhai, Vol. 8, Núm. 2.
- Vera, J. (2011). "Educación intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela". *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, Núm. 1.
- Walsh, Catherine (2008). "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". *Tabula Rasa*, Núm. 9.
- Walsh, Catherine (2007). "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales". *Nómadas*, Núm. 26. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>
- Walsh, Catherine (2005). "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". *Signos y Pensamientos*. Núm. 26, Vol. XXIV.
- Walsh, Catherine (1999). "La interculturalidad en el Ecuador: Visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país". *Revista Identidades*, Núm. 20.

**EDUCACIÓN ALTERNATIVA: CIENCIA CRÍTICA
FRENTA A PROFECÍAS AUTOCUMPLIDAS Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS LIBERTARIOS.**

Alternative education: Critical science against self-fulfilling prophecies and libertarian pedagogical principles.

Antonio Nadal Masegosa

Universidad de Málaga. Málaga, España.

antonionm@uma.e

 <https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270699>

RESUMEN

La educación alternativa bajo principios pedagógicos libertarios, como hecho supranacional en movimiento, no es un fenómeno probablemente abarcable en sí, sino que se trata de un concepto práctico, con unos mínimos procedimentales teórico-prácticos para su estudio. En este sentido, bajo un paradigma cualitativo, una de las bases metodológicas de la investigación se encuentra en la triangulación, concebida como un modo de protegerse de las tendencias de quien investiga, y de confrontar y someter a control recíproco la información de distintos orígenes. El presente artículo toma partido por ello, se enmarca y apuesta por la ciencia crítica, opuesta diametralmente al papel que representan las y los intelectuales de consumo. Es fácil criticar a las alternativas, o al menos a las que pretenden serlo dentro de los escasos márgenes del neoliberalismo; investigarlas, de forma científica, no es tan sencillo, pero es una opción, puesto que creer en otro tipo de educación no es una cuestión de fe, sino de hechos tangibles, dentro del mundo distópico que nos rodea, y hemos de fundamentar el conocimiento más allá de la ideología, con las fuentes primarias a nuestro servicio, y aportando a la comunidad toda una serie de datos, con el objeto de que quien desee interesarse por nuestros trabajos, no albergue ningún género de dudas de que no formulamos profecías autocumplidas, sino realidades, siempre, por supuesto, contrastables, rebatibles, ampliables e, incluso, con fines sociales. La educación anarquista tiene probablemente tantos caminos como protagonistas, siempre con una base, nunca próxima al Estado y al capital.

Palabras claves: Anarquismo, ciencia y sociedad, educación alternativa, ética, investigación pedagógica, teoría de la educación.

ABSTRACT

Alternative education under libertarian pedagogical principles, as a supranational fact in motion, is probably not a phenomenon that can be encompassed in itself, but rather a practical concept, with minimum theoretical-practical procedures for its study. In this sense, under a qualitative paradigm, one of the methodological bases of the research is found in triangulation, conceived as a way to protect oneself from the tendencies of the researcher, and to confront and submit information from different sources to reciprocal control. This article takes sides for this, is framed and committed to critical science, diametrically opposed to the role played by commercial intellectuals. It is easy to criticize the alternatives, or at least to those that claim to be within the narrow margins of neoliberalism; investigating them, scientifically, is not that simple, but it is an option, since believing in another type of education is not a matter of faith, but of tangible facts, within the dystopian world that surrounds us, and we have to base knowledge beyond ideology, with primary sources at our service, and providing the community with a whole series of data, so that whoever wants to be interested in our work does not harbor any kind of doubts about that we do not formulate self-fulfilling prophecies, but realities, always, of course, verifiable, refutable, expandable, and even for social purposes. Anarchist education probably has as many paths as protagonists, always with a base, never close to the State and capital.

Keywords: Anarchism, science and society, alternative education, ethics, educational research, educational theory.

RECIBIDO: 09/04/23

ACEPTADO: 15/06/23

INTRODUCCIÓN

Escuela Libre Paideia (Mérida, Badajoz); Els Donyets y Tierra de niños y niñas (Valencia); Ojo de agua (Alicante); Tximeleta (Navarra); Papoula (Soria); Alaire (Tenerife); Sonido del cielo (Alicante); Tierra de Zagales y La Enredadera (Murcia); El Roure y Liberi (Barcelona); Momo (Castellón); Submarí lila y La Karantoina (Tarragona)... las escuelas libres ya eran una realidad en 2015, y la investigación teórica y presencial sobre ellas, un hecho (Nadal, 2015). En el pasado, y actualmente, no tenemos más elementos de juicio que la información a nuestra disposición, y ni entonces, ni ahora, somos seres individuales para juzgar, como elemento de condena o absolución, los datos obtenidos que, por supuesto, se ciernen a un espacio-tiempo de absoluta concreción, dentro de un ámbito académico, cuando lo que se realizan son trabajos de fin de grado, de fin de máster, tesis doctorales...

La educación alternativa es una etiqueta que puede ser bastante discutible en muchos aspectos. En actividades de cualquier género, especialmente culturales, el Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española, dice que alternativo es aquello que difiere de los modelos oficiales comúnmente aceptados¹. Desde, incluso, 2013, era posible recurrir a una web como ayuda, en la cual se encontraba, y encuentra, un listado de proyectos de pedagogías activas y alternativas, entre las que se mezclaban, sin mayor problema, las escuelas bosque, Montessori, Reggio-Emilia, Waldorf, la “educación libre”²... Ya en 2014 teníamos la existencia de la Xell - Xarxa d'Educació Lliure³, en cuya web había -y aún existe- un mapa también de experiencias, y en aquella época, nada tenían que ver con pedagogía libertaria o similares.

Unamos a todo lo anterior que, la teoría de la educación como disciplina concreta, puede no encontrarse en formaciones para ser profesionales de la enseñanza; menos aún lo está el conocimiento de principios pedagógicos alternativos, libertarios, o que trasciendan los modelos oficialmente aceptados, ya sea en la Universidad de Nottingham (2023), de Santiago de Chile (2023) o de Buenos Aires (2023), por citar algunas. Mientras que una página ocupaba la pedagogía libertaria en Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas (García, 2017), su propia autora ya hablaba en 2017 de la eclosión de muchas propuestas, lo cual indica que no es un hecho que presente novedad alguna en 2022 o 2023, y ya entonces ella misma confesaba que “algunos proyectos que se proclaman alternativos no buscan cambiar nada, sino que se venden apelando a los miedos de las familias: el mundo laboral ha cambiado, no sabemos qué habilidades se necesitarán en el futuro...” (Transformándonos, 2017).

Como lo comercialmente vendido como alternativo, fue alcanzando el mainstream, no es enormemente complicado ni novedoso comprobar como ideas “pedagógicas en su día totalmente novedosas (como la importancia de promover la observación, la independencia y la autoestima del niño que propugnaba Maria Montessori), ya forman parte de la metodología de la enseñanza pública en muchas partes del mundo” (Millet, 2013). Hace ya tiempo que, mundialmente, encontramos una amplia gama de formas alternativas de educación arraigadas en diferentes filosofías, y hasta la poca sospechosa de alternativa Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), hace más de una década, publicaba que el panorama de la educación, que dicho ente llamaba alternativa, está muy fragmentado, lo que dificulta cuantificar el número de estudiantes

1 <https://dle.rae.es/alternativo>

2 Listado de proyectos de pedagogías activas y alternativas: <https://ludus.org.es/es>

3 <https://educaciolliure.org/>

en escuelas y programas alternativos⁴, considerando que grandes redes globales de escuelas alternativas basadas en conceptos educativos particulares, como Montessori y la pedagogía Waldorf/Steiner, coexisten con algunos movimientos nuevos en la educación alternativa, así como con escuelas alternativas individuales; además, varios sistemas escolares de la OCDE han creado legislación que da cabida y financia escuelas y programas educativos alternativos dentro de los sistemas escolares estatales (Rofes y Stulberg, 2004; OECD, 2008).

Ya en 2017 el diario del Grupo Prisa, *El País*, publicaba que crecen los colegios de educación alternativa, re-inciendiando sobre ello en unos meses (López, 2018), cinco años después (Niebla, 2023)... dentro de estos centros incluía y con ello, publicitaba, a un colegio de la red de centros educativos de la Compañía de Jesús, Padre Piquer, encumbrado hasta escuela que cambia el mundo por César Bona (2016). En este último caso -como en todos-, hemos de entender qué hay detrás para comprender qué espacios son los promovidos y por quienes (Puche, 2017).

La presunta novedad de la cuestión abordada es cuando encontramos titulares del tipo “El libro que no quieren que leas” (Navarra, 2022), escrito por alguien que “para muchos es una gran conocida, y a lo mejor para algunos es un poco desconocida” (Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria, 2023), cuya opinión, según la cual las pedagogías alternativas agravan las desigualdades de clase, es hasta difundida por la Junta de Andalucía (2021). Colocar Ani Pérez en el buscador de YouTube el 17 de julio de 2023 nos proporcionaba no solo el vídeo de la revista *Teoría de la Educación* citado (que a algunas personas nos colocaba en la categoría de “algunos”), sino otros muchos,

de entidades tan prestigiosas como *Horitzó Socialista* (autodefinido como “l’òrgan de difusió i reflexió del jovent comunista als Països Catalans⁵”), *Librería La Vorágine* de Santander, *Herri Unibertsitatea* (considerado un espacio combativo y antagónico con la universidad y el orden burgués⁶), editorial *Katakarak Liburuak* de Pamplona, editorial *Traficantes de Sueños* de Madrid, *Confederación Nacional del Trabajo* de Las Palmas y de *Aranjuez*, *Desenvolupament i Cooperació* de la *Universitat de Lleida*, *Esplais Catalans*⁷, *La ciutat invisible*⁸, *Batzac Joventuts Llibertàries*⁹... La mera transcripción del primer vídeo citado se convertía en un artículo (Pérez, 2023), con el valor que ello tiene en lo académico, lo cual nos hace interesarnos en la fundamentación y el rigor científico que hay detrás de toda la situación narrada en torno a un fenómeno presuntamente nuevo, que realmente no lo es, como podría seguir acreditándose ampliamente.

LAS PROFECÍAS AUTOCUMPLIDAS NO SON METODOLOGÍAS CIENTÍFICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL Y/O EDUCATIVA

Las profecías autocumplidas pueden considerarse como predicciones automatizadas que producen su propia verdad, que surgen debido a errores sobre la relación entre una predicción y su objeto, creando varios obstáculos para la rendición de cuentas por los resultados que producen (King y Mertens, 2023). Algunas pueden ser bucles temporales, es decir, algún/a investigador/a afirma descubrir algo que, no por casualidad, coincide al 100% con su ideología, y que, además, no presenta un gran índice de novedad, o directamente ninguno. También podemos definir directamente el concepto como una

5 Así definido en <https://www.youtube.com/@HoritzoS>

6 <https://eh.lahaine.org/herri-unibertsitatea-quot-un-espacio>

7 <https://www.esplac.cat/es/quienes-somos/>

8 <https://www.laciutatinvisible.coop/>

9 <https://batzac.cat/qui-som/>

4 Se respeta la traducción del original y su constante empleo, hasta en seis ocasiones en poco tiempo, de lo “alternativo”.

creencia falsa que conduce a su propio cumplimiento (Madon et al., 2011).

Hay distintas metodologías de investigación, y probablemente un determinado consenso en diversas cuestiones: La pregunta de investigación es el aspecto modular en una investigación (su planteamiento es producto de la idea de investigación, profundización en la teoría del fenómeno de interés, revisión de estudios previos, entrevistas con expertos, etc.), y debe tener presente que ha de “cumplir con varias características: actualidad, aporte al conocimiento, viabilidad, factibilidad, pertinencia, precisión, interés y ética” (Ramos, 2016). El problema es cuando se presenta una tesis doctoral que no cuenta con pregunta de investigación alguna, teniendo como presunta temática la educación libertaria en un contexto neoliberal para, de inicio, comenzar con juicios del tipo “la deriva neoliberal de la innovación educativa”, “la irrupción del filantropocapitalismo”, “profes premiados y gurús”, “nuevas metodologías, viejos fines” o “educar a las élites”, cuestiones en modo alguno relacionados con la educación libertaria, dentro de una investigación donde

no se han definido los objetivos desde el inicio y las primeras preguntas, afortunadamente, fueron sustituidas por otras que surgieron durante el proceso, ya que a lo largo de estos años he podido plantearme interrogantes más pertinentes, reflexionar con mayor profundidad e identificar mejor las cuestiones clave. (Pérez, 2020, p. 21).

Para alguien que quizás afrontara, o se planteara, la realización de un doctorado, o de una tesis doctoral, la pregunta podría ser: “¿Pero eso se puede hacer?” Aún más sorprende leer cuestiones tales como:

«¿Cómo estás haciendo la tesis? ¿Y en qué punto estás ahora?» Paradójicamente, me ha resultado más sencillo responder esta pregunta cuando quien la planteaba afirmaba carece por completo de conocimientos sobre investigación. Su apertura a recibir una respuesta alejada de la ortodoxia me permitía contestar con

honestidad: «ahora estoy leyendo estos libros», «últimamente me pregunto mucho esto», «la semana pasada hice varias entrevistas y le estoy dando vueltas a algo que dijo una de las personas», «ayer escribí una publicación en redes sociales y me está pareciendo muy interesante la reacción», «me han invitado a participar en una mesa redonda el mes que viene y ojalá dé pie a debate», «este fin de semana voy a una biblioteca de la que me han hablado muy bien». (Pérez, 2020, pp. 20-21).

Como sabemos, el artículo 27.10 de la Constitución Española otorga autonomía a las universidades de su reino, y la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, no aborda nada relacionado con las tesis doctorales, cuya estructura tampoco es detallada en los Reales Decretos 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, y 576/2023, de 4 de julio, por el que se modifican el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; el Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales; y el Real Decreto 641/2021, de 27 de julio, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a universidades públicas españolas para la modernización y digitalización del sistema universitario español en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.

Frente lo anterior, en el Estado español, sobresaliente cum laude es la calificación “que en los últimos cursos ha recibido casi un 85% de los 46.059 doctores titulados en el periodo 2014-2016” (Garrido, 2018), y un 87,14% de las tesis doctorales presentadas en la Universidad Autónoma de Madrid recibieron dicha calificación durante el curso 2021/2022¹⁰. La Real Academia de Doctores de España reconoce que

queda mucho por hacer en lo referente al fomento y desarrollo de una investigación responsable y ética... A

10 Dato obtenido, a través de comunicación personal, gracias a Beatriz Caro Miranda, Jefa de Servicio, Escuela de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid, el 26 de julio de 2023.

menudo, sin embargo, no se presta la debida atención a otras cuestiones éticas importantes, como es la de prevenir el fraude, el plagio o la manipulación indebida de materiales y procesos en la investigación. (2016, p. 8).

La Escuela de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid¹¹ recoge el Procedimiento relativo al tribunal, defensa y evaluación de la tesis doctoral (2020). En diversas universidades, sus normativas no contemplan la posibilidad de presentar una tesis doctoral sin un mínimo apartado de metodología (Universidad de Alcalá, 2016; Universidad de Cádiz, 2011; Universidad de Málaga, 2012; Universidad del País Vasco, 2023; Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, 2023; Universitat de València, 2017). Cuando no hay constancia alguna de entrega de datos en bruto de una investigación ni tan siquiera en el índice de una tesis doctoral (Pérez, 2020), quizás podríamos hablar de creencias, de una cuestión de fe, más que de ciencia, “en consecuencia, no sabemos cómo juzgar la credibilidad y validez del relato del investigador” (Taylor y Bogdan, 2000, p. 181).

Mientras que “hay quien investiga desde los movimientos sociales con un enfoque que se conoce como investigación militante y que ha guiado, en la medida de lo posible, el presente trabajo de investigación” (Pérez, 2020, p. 16), la educación libertaria en un contexto neoliberal no se ciñe a tres proyectos de educación infantil (Pérez, 2020, p. 121) de la ciudad en la que una misma reside (Pérez, 2020, p. 1): Jardín Pirata y La Tribu, cuyas referencias mayoritarias no son libertarias, sino “el Pesta de Mauricio y Rebeca Wild, el Instituto Loczy”... (Todo por Hacer, 2016), inexistentes en 2023, y el en modo alguno autodefinido como libertario, Tartaruga¹², no

constituyen la pedagogía anarquista mundial. Probablemente,

La investigación militante es aquella, que utiliza un prisma de análisis y toma una postura sobre el fenómeno, sobre el mundo y que pretende indagar para lograr una transformación, el dato característico de este tipo de investigación es que el método no puede limitar la investigación, sino que a medida que el campo se va transformando la metodología debe ser lo suficientemente flexible para atender a esa transformación. (Jaramillo, 2020, p. 40).

Al igual que el principio del periodismo no debiera ser “no dejes que la realidad te estropee una buena noticia”, no podemos adaptar nuestras investigaciones tratando de transformar irrealidades en hechos tangibles. No es posible, como decimos, tampoco analizar el rol e identidad docente en las pedagogías libertarias del siglo XXI en España cuando las experiencias no se definen como tales -ni lo son-, ni es posible generar conocimiento teórico general, sino parcial, con la aproximación fenomenológica a acompañantes de tres proyectos; de nuevo, y como en los casos anteriores, si el proyecto educativo Wayra de Salamanca no se define como libertario en ningún momento¹³, no resultaría ni científico, ni ético, hablar de “maestros anarquistas, en sus instituciones afines a su ideología” (Castillo, 2020, p. 95).

La investigación científica, social, pedagógica... no adapta -o no debería hacerlo- las realidades a las ideologías, simpatías o fobias de quienes investigan. Aunque se sea catedrático de historia, por ejemplo, no debería ser publicable que el lema de la Escuela Moderna fue “viva la dinamita” (Comellas, 1998, p. 334), puesto que, si no hay fuentes primarias que lo acrediten, los dislates, o las me-

11 [https://www.uam.es/EscuelaDoctorado/\(es_ES\)-Home/1446763790166.htm?language=es_ES](https://www.uam.es/EscuelaDoctorado/(es_ES)-Home/1446763790166.htm?language=es_ES)

12 Como puede comprobarse fácilmente en <https://projecttotartaruga.blogspot.com/>, o <https://www.facebook.com/people/Tartaruga-Madrid/100063559001575/>, y a su vez era, además, comprobado por llamada telefónica a un padre

del proyecto el 14 de julio de 2023.

13 Como puede comprobarse en diversas fuentes primarias: <https://colectivowayra.blogspot.com/p/el-proyecto.html>, <https://www.facebook.com/colectivowayra>, <https://www.goteo.org/project/wayra-escuela-libre-y-rural>, <https://ludus.org.es/es/colectivo-wayra...>

ras opiniones de entrevistas, no son más que eso. Si, por ejemplo, en una obra que se arroga el valor de falsear la pedagogía libertaria (Pérez, 2022), ni tan siquiera se entra y cita la web de la Escuela Libre Paideia¹⁴, o se les entrevista, o se menciona, más que a esta escuela, a un tal Georges Snyders¹⁵ -fallecido en 2011-, se puede llegar a considerar, y juzgar, que toda una corriente histórica de pensamiento y acción, y su desarrollo, desprecia la ciencia y la cultura, considerando lo que no sería falso la “pedagogía crítica de tradición marxista”, insultando a “la pedagogía libre no directiva”, que “ha optado por oponerse al cientificismo acérrimo de los racionalistas con una postura tan reaccionaria como la de estos: un escepticismo anticientífico que niega la posibilidad de decir verdad alguna” (Pérez, 2022, p. 228).

OPCIONES METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN CRÍTICA

La investigación en educación debe reconocer que, la obtención de datos humanos, tiene un impacto en la forma en que se realiza todo el proceso, y los desafíos éticos que enfrentan quienes tratan con personas, algunas incluso menores, para realizar estudios que beneficien a la sociedad (Atenas, Havemann y Timmermann, 2023), y esto último, sobre todo, si quien escribe considera que realizó investigación militante. Además, las fuentes de datos, individuos, y la importancia de comprender tanto el contexto como la forma de recopilación de datos, son consideraciones importantes para determinar si es necesario establecer la confiabilidad de la codificación (Cole, 2023), y si

se puede esperar razonablemente el respeto a la privacidad de informaciones. Veamos un solo ejemplo público, dentro de otros muchos, en una tesis doctoral:

Yo con mi madre la que me crio [sic], la pareja de mi padre, no me hablo, porque fue una crianza muy dura con ella. Nos trataba muy diferente a sus hijos, con los que yo me he criado como hermanos. A mi padre le tengo una especie de amor-enojo por haberme separado de mi madre, pero a la vez me ha dado amor. Total, que en este batiburrillo yo creo que tiene mucho que ver, además, que me dedique a la infancia, como que esto no ha aparecido por casualidad. Y me tocan mucho los temas de infancia. Pues esto: abandonada, desarraigada, no atendida y así. Yo creo que es por mi historia personal. (Pérez, 2020, pp. 124-125).

Lo que investigamos, si es verdadero, corresponde a hechos, no se trata de una realidad social construida en base a nuestra ideología pasada o presente. El mundo existe independientemente de nuestras representaciones del mismo, y los esfuerzos humanos por obtener representaciones verdaderas están influidos por todo tipo de factores, culturales, económicos, psicológicos... “la objetividad epistémica completa es difícil, a veces, imposible, puesto que incluso las investigaciones reales parten siempre de un punto de vista motivado por todo tipo de factores personales, y se ubican en un determinado contexto cultural e histórico” (Searle, 1997). Cuando ni se intenta dicha objetividad, una tesis doctoral, un documento que, en base a la legislación, incorpora resultados originales de investigación, puede concluir con mera opinión:

con quienes podemos y debemos establecer alianzas contra la neoliberalización de la educación no es con quienes ponen en marcha escuelas autogestionadas sino con aquellas maestras, profesoras y educadoras que siguen trabajando por una educación para el pueblo. Es hora de buscar apoyos en aquellas con quienes compartimos fines para oponernos juntas a un modelo de innovación educativa que es elitista y segregador y recha-

¹⁴ <https://www.paideiaescuelalibre.org/>

¹⁵ para quien “es muy importante situar con exactitud la concepción marxista de la lucha de clases” (1978a, p. 16), y, citando al en nada libertario Lenin, “el marxismo combina la cualidad de ser riguroso y sumamente científico (siendo como es la última palabra de la ciencia social) con la de ser revolucionario” (1980, p. 28), y “una pedagogía que se apoye en el marxismo, puede aportar respuesta a dos interrogantes que promueven las pedagogías sin normas” (1978b, p. 5).

zar un cambio educativo accesible solo para quien se lo pueda permitir y revestido de una retórica llamativa y en apariencia progresista pero claramente reaccionaria. (Pérez, 2020, p. 283).

Cuando es posible insultar con este último término habitualmente (Pérez, 2020, p. 46, 57, 78, 238; Pérez, 2022, p. 188, 203, 228, etc.), parecieran no entenderse cuestiones básicas:

Tanto las definiciones como las tesis deben ser consideradas en general como provisionales, y esto en un doble sentido: en primer lugar, porque, como todo producto teórico, los que provienen de la práctica epistemológica son siempre susceptibles de desarrollos y rectificaciones parciales o totales; en segundo lugar, porque lo propio de la intervención epistemológica reside en que produce sus efectos sobre una realidad que posee un tipo de existencia coyuntural, a saber, sobre el "momento actual" que define a un conjunto históricamente determinado de prácticas científicas. Y, tanto en sus categorías como en sus tesis, la práctica epistemológica debe tener en cuenta y hacerse cargo de las variaciones y de los desplazamientos propios al terreno en que se ejerce. (Castells y De Ipola, 1975, pp. 136-137).

En las ciencias sociales, la investigación cualitativa tiene una larga historia de observar a las personas y experimentar hechos en sus entornos naturales; como resultado, las observaciones y experiencias en la investigación de las ciencias sociales favorecen el pragmatismo en el lenguaje de investigación sobre la practicidad y el conocimiento de la estructura social y la realidad subyacentes, dentro de una realidad que puede ser renegociada, disputada e interpretada como la mejor técnica para resolver un problema (Das y Devi, 2023; Guba, 1990). Si solo hay juicio, no se resuelve problema alguno, sino que se justifica una profecía autocumplida.

La investigación cualitativa hace referencia no solo a la recogida de datos, sino a las estrategias de análisis: la fiabilidad y la verificabilidad, la fundamental triangulación entre da-

tos obtenidos desde distintas fuentes directas de información, puede ser básica. Cualitativa o cuantitativa, ambos estarán estructuradas, y "la clave estará en escoger el mejor procedimiento en cada caso, es decir, el más pertinente al objeto de evaluación (adecuación a su naturaleza)" (López-Barajas, 1987, p. 147).

La investigación cualitativa que desee ir más allá de constructos estadísticos necesita de la observación, a ser posible, participante (Hennig, 2023; Männistö y Moate, 2023), pues resultaría bastante extraño, por llamarlo de algún modo, obtener información de algo que ni se ve y donde no se participa, más allá del recurso a las fuentes secundarias: "La observación participante es el método que permite analizar los fenómenos sociales en su mismo contexto natural y en la manera como ocurren, dejando de lado teorías e ideas preconcebidas" (Mejía, 2004, p. 290).

Un grave problema de consistencia científica es cuando se desea falsear como alternativa la pedagogía libertaria, y los presuntos casos anarquistas en los que se basa la investigación, una tesis doctoral, o un libro en una editorial de presunto alto impacto, o no se consideran con tales ideales, o directamente ni existen. Una investigación no debiera afirmar, sin más, sin fundamentación teórica, que se recurre a la filosofía, la historia, la sociología... o incluso a la hermenéutica (Pérez, 2020), como método científico, teniendo en cuenta, como mínimo, la ambigüedad que pueden presentar los conceptos según quien los emplee, considerando, además, que dicha hermenéutica es la filosofía de "la comprensión y se basa en el hecho de que el hombre mismo es un ser de comprensión. Como señala Jean Grondin, esto ya está inscrito en lo que significa el término homo sapiens, el ser que puede entender" (Mancilla, 2021, p. 35). Michel Foucault dejaba claras exigencias generales de prudencia, sin exceso en la forma en

que uno/a se comporta, conociéndonos a nosotras mismas, recordando que no somos diosas, sino mortales, que las interpretaciones son diversas, y que el pensamiento occidental que probablemente reproducimos no pasa a configurar verdades universales... la hermenéutica pertenece al problema de la verdad y la historia de la verdad (Foucault, 2005), y si no sabemos qué es, mejor no citarla en vano.

La presunta intelectualidad, universitaria o del gremio que sea, y sus investigaciones, no tienen papeles de procuradores/as y jueces/zas, "es precisamente por medio de los intelectuales como la burguesía ha extendido e impuesto los temas ideológicos" (Foucault, 1980, p. 67), y puede quienes se crean realizando trabajos críticos, convirtiéndose realmente en meros/as intelectuales de consumo, productos, máquinas que

llevan a cabo la fábrica y producción de la ideología necesaria para legitimar precisamente el orden social y el mercado, para darle cohesión, para socializar el consentimiento y la sumisión, el sometimiento y vasallaje al capital en todas sus formas, la normalización de la vida capitalista. Hacer ciudadanos normales o normalizados, encuadrados, dóciles, legales, libres y democráticos; los intelectuales y sus lugares de trabajo, es decir, "los productores de ideas", que están a sueldo o vendidos a los señores amos y dueños de los medios de producción, como funcionarios ideológicos (FICs) de una industria de bienes culturales que hoy es todo un negocio -en dinero y en ideología de alienación posmoderna o consumista-, el negocio redondo de la intelectualidad y la cultura de Estado. (Fortes, 2010, p. 42).

La investigación crítica, de igual manera, no tiene por qué estar relacionada con la Escuela de Frankfurt de los sesenta, sino más bien con un claro reclamo de interseccionalidad en todos sus aspectos, y ya durante los últimos 40 años, diversas personalidades académicas han adoptado muchos enfoques diferentes para estudiar desde este enfoque, que cubre desde objetivos y contenidos hasta metodologías (Block, Golder y Golder,

2023)... pero si faltan "todos los recursos conceptuales necesarios para llevar a cabo el análisis de procesos sociales" (Joas, 1998, p. 103), no estamos, como decíamos anteriormente, ni en el inicio de escribir y aportar para mejorar la sociedad. Hay vida antes, durante y más allá de Weber, Habermas o Marx, aunque haya para quienes dichos autores y sus ideologías son una religión, y/o los fundamentos normativos de la teoría de la emancipación (Antonio, 1989).

LA FUSIÓN DE SABORES NO ES PEDAGOGÍA LIBERTARIA

Proudhon, "ha sido uno de los escritores más populares de la Francia, y aun después de la república ha seguido escribiendo sobre la base de su negación primera, que implicaba la de todo poder, la afirmación de la anarquía" (Pi y Margall, 1854, p. 154), y en este sentido, el mismo Proudhon, afirmaba:

Quiero mostrar, con lo que pasa delante de nuestros ojos, que al igual que el instinto conservador es inherente a toda institución social, la necesidad de una revolución es igualmente irresistible; que todo partido político puede turnarse a ser entre reaccionario y revolucionario; que estos dos términos, reacción y revolución, vinculados el uno al otro por sus significados contrapuestos y correlativos, son esenciales para la Humanidad, a pesar de los conflictos entre ellos. (Proudhon, 2015, p. 12).

Innumerables ejemplos, históricos, pasados y presentes, nos hacen entender que no se puede definir a algo por su contrario, al igual que no se puede decir que el nazismo es intercultural, o que Franco se definía como antipatriótico y ateo. Si hablamos de pedagogía libertaria e ideal anarquista, por tanto, no hablamos de algo reaccionario, ni antes ni ahora, ni de innovación educativa como negocio, ni de Summerhill ni de Neill, ni del mito del buen salvaje de Rousseau, ni de acompañar las emociones de la infancia sin intervención docente, ni del "enfoque del acompañamiento emo-

cional... defendido por una parte del movimiento libertario, especialmente aquella que apuesta por la no directividad en educación y que siente simpatía por las escuelas libres” (Pérez, 2022, p. 68), puesto que cuando hablamos del movimiento libertario, o de lo que sea, hay que citar las fuentes primarias.

Coaching educativo, presuntos intereses ocultos, Sudbury Valley School, aislamiento cultural, la salvación de unos/as pocos/as, escuelas exclusivas y que agravan las desigualdades de origen, Makárenko y Blonskij, pedagogías soviéticas y marxistas, Rebeca Wild, el desarrollo individual de los niños y niñas como fin educativo prioritario exclusivo, la apuesta por la irracionalidad, la escuela Barbiana, el reformismo didáctico, lo que Freire llamaba la «cultura del silencio», es decir, la ignorancia de las causas que provocan la opresión, Gramsci, la corriente no directiva como perspectiva reaccionaria basada en un optimismo ingenuo, técnicas de camuflaje de la autoridad, lo que Lenin decía del movimiento obrero superpuesto punto por punto al movimiento pedagógico, la desaparición de maestros/as, Montessori, Waldorf (Pérez, 2022)... nada tienen que ver con la pedagogía libertaria, ni la falsean, por ello.

Alguien para quien probablemente sí sería acertado escribir como “para muchos un gran conocido, y a lo mejor para algunos un poco desconocido”, Noam Chomsky, escribía en el inicio de su obra *Razones para la anarquía*, lo siguiente:

En la década de 1890 un escritor francés simpatizante del anarquismo escribió que «el anarquismo tiene anchas y robustas espaldas y, como el paño, es capaz de soportar cualquier carga», incluida la de ciertos militantes que hacen más daño a la causa que «su peor enemigo». Ideas y prácticas calificadas de «anarquistas» las ha habido de muchas clases, sería inútil tratar de encuadrar todas estas tendencias divergentes en el marco de una ideología o teoría general. Y aunque procediéramos a extraer de

la historia del pensamiento libertario una tradición viva, en permanente evolución, como hace Daniel Guérin en L'Anarchisme, sería arduo formular sus doctrinas como una teoría específica y determinada de la sociedad y el cambio social. El historiador anarquista Rudolf Rocker, cuya obra ofrece un análisis sistemático de la deriva del pensamiento anarquista hacia un anarcosindicalismo similar al de Guérin, pone el dedo en la llaga cuando escribe lo siguiente:

[El anarquismo no es] un sistema social fijo, hermético, sino una tendencia manifiesta en la evolución histórica de la humanidad, que, a diferencia de la tutela intelectual que ejercen las instituciones eclesiásticas o gubernamentales, aspira al desarrollo libre y expedito de todas las fuerzas individuales y sociales del hombre. Ni siquiera la libertad es un concepto absoluto, es sólo relativo, pues tiende a expandirse sin cesar y a alcanzar ámbitos cada vez más amplios de las formas más diversas. Para el anarquista, la libertad no es un concepto filosófico abstracto, sino la posibilidad concreta y fundamental que tiene cada ser humano de desarrollar plenamente las facultades, capacidades y talentos que le concede la naturaleza y ponerlos al servicio de la sociedad. Cuanto menos interfiera en este desarrollo natural del hombre el control eclesiástico o político, tanto más eficaz y armoniosa llegará a ser la personalidad humana y mejor muestra dará de la cultura intelectual de la sociedad que la ha engendrado. (Chomsky, 2020, pp. 25-26).

El profesor jubilado de Ciencia Política y de la Administración en la Universidad Autónoma de Madrid, Carlos Taibo, hablaba en Repensar la anarquía, de una educación pública autogestionada y socializada, lo cual es de difícil comprensión para quienes consideran al Estado como religión, y a la autoridad como única vía, e incluso cualquiera puede ser consciente de que construir una alternativa educativa libertaria “en un sistema lastrado ontológicamente por la desigualdad y la jerarquía conduce a un magma de contradicciones” (2020, p. 303). Pero cuando de lo que estamos hablando no tiene relación alguna con el más mínimo Anarquismo básico (Fundación Anselmo Lorenzo, 2010), no exis-

te posibilidad de encontrarnos siquiere en el inicio del camino para hablar de pedagogía libertaria. La fusión de sabores puede ser cocina, pero la fusión de opiniones diversas no es educación anarquista.

LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA BAJO PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS LIBERTARIOS

Hay personal docente e investigador, por ejemplo, que considera que la Escuela Moderna y Ferrer Guardia son figuras internacionales y actuales (García-Yeste et al., 2016), que sus ideales en educación han sobrevivido en todo el mundo (Gribble, 2018; Haworth, 2012). Acabar con el ideal libertario parece lógico para quienes desean perpetuar las desigualdades, y así, por ejemplo, The International Anti-Anarchist Conference se celebraba en Roma en 1898 (Bach, 1981). Pero también en 1898, a sugerencia de Piotr Kropotkin, se creaba un comité pro-enseñanza anarquista, en el cual, además de él, se encontraban Jean Grave, Leo Tolstói, Charles Malato, Louise, Michel, J. Ardouin, Eli-seo Reclus...

La propuesta educativa de este comité se relacionaba con la pedagogía integral, racional y científica, libertaria, con niños y niñas en unión... (Nadal, 2018). Podemos partir de esos mínimos, tanto en el pasado como en el presente, dentro un paradigma cuya reacción, estableciendo una generalización, como publicaba Educational Studies, aún puede ser: "¡Oh, no, no la palabra «A»! Proponiendo un "Anarquismo" para la Educación" (De-León, 2008).

Debiera resultar obvio que cuando el sistema es quien te ofrece alternativas, no se trata más que de dos caras de una misma moneda. La educación alternativa con principios libertarios es la que se erige como tal, por sus principios, tácticas y finalidades, no aquella enseñanza que tiene un ánimo de lucro y se encuentra como produc-

to a la venta en un centro comercial o en una plataforma similar online. Pueden ser escuelas en los Caracoles de Chiapas, en zonas autogestionadas mapuches, en remotas zonas de América, Europa, Australia, Europa, África... o no serlo. Pero sí hay unos mínimos, y Ferrer Guardia (2009), por ejemplo, los consideró como Principios de moral científica, y su educación sería aquella que lograra que la juventud entendiera qué son la individualidad y el apoyo mutuo, la autoridad y la propiedad, la religión y el ejército, la judicatura y la política, el patriotismo y el trabajo.

El anarquismo tiene que ver con una sociedad autónoma en la que las personas se organizan de forma igualitaria y las decisiones son tomadas por las afectadas por ellas, con la gestión por democracia directa real de nuestros lugares de trabajo, escuelas, vecindarios, pueblos... en coordinación entre diferentes grupos según sea necesario, en un mundo donde las mujeres y los hombres sean libres e iguales y tengamos libertad sobre nuestras propias vidas, cuerpos y sexualidad, donde apreciemos y vivamos en equilibrio con la tierra, y valoremos la diversidad de culturas, etnias y orientaciones sexuales, donde trabajemos y vivamos con una mínima colaboración... leer con perspectiva internacional nos hace entender qué es la educación alternativa bajo principios pedagógicos libertarios (Shantz 2016, 2020).

Lo que es alternativo lo define la realidad, lo que es libertario no solo ello, sino la coherencia. No hay autores/as que falsean o verifican un todo, cuyas ideas vivieron y viven. No sería ni sencillo, ni posible, delimitar con absoluta exactitud qué son los principios pedagógicos libertarios, pero lo anarquista, per se, no solo es alternativo al Estado, sino opuesto. No se debiera atribuir a experiencias que nada tienen de anarquistas que lo son, incluso aunque se lo autodefinieran, o se lo consideraran sus miembros.

Las experiencias educativas de principios y métodos libertarios fueron un hecho, en Francia, en la Escuela Moderna, o en América (Nadal, 2023), al igual que también existe, dentro del pensamiento anarquista, la consideración de la escuela “como la antesala del cuartel, donde se perfeccionaba el último adiestramiento para la servidumbre. Todas las injusticias sociales se derivaban de la triple iniquidad que subyacía en la reglamentación escolar: la disciplina, los programas y la clasificación” (Álvarez, 2022, s. p.). Hay quien la considera prácticamente un imposible la escuela libertaria, al constituirse en un espacio de democracia viciada:

porque, al igual que ocurría con la pirotecnia de los Métodos Alternativos, es el profesor el que impone la nueva dinámica, el que obliga al asambleísmo [sic]; y este gesto, en sí mismo ‘paternalista’, semejante al que instituyó el Despotismo Ilustrado, no deja de ser un gesto autoritario, de ambiguo valor «educativo»: contiene la idea de un Salvador, de un Liberador, de un Redentor, o, al menos, de un Cerebro que implanta lo que conviene a los estudiantes como reflejo de lo que convendría a la Humanidad. A los jóvenes no les queda más que «estar agradecidos»; y empezar a ejercer un poder que les ha sido ‘donado’, ‘regalado’. La sugerencia de que la «libertad» (entendida como democracia, como autogestión) se conquista, deviene como «el botín que cabe en suerte a los vencedores de una lucha» (Benjamin), está excluida de ese planteamiento. Por añadidura, parece como si al alumnado no se le otorgara el poder mismo, sino sólo su ‘usufructo’, ya que la «cesión» tiene sus condiciones y hay, por encima de la esfera autogestionaria, una Autoridad que ha definido los límites y que vigila su desenvolvimiento. Como se apreciará, estas estrategias estallan en contradicciones insolubles, motivadas por la circunstancia de que en ellas el «profesor», en lugar de auto-destruirse, se magnifica: con la razón de su lado, todo lo reorganiza en beneficio de los alumnos y, de paso, para contribuir a la transformación de la sociedad. Se dibuja, así, un espejismo de democracia, un simulacro de ‘cesión’ del poder. De hecho, el profesor sigue investido de toda la autoridad, aunque procure invisibilizarla; y la libertad de sus alumnos es una libertad contrita, maniatada, ajustada a unos moldes creados por él. (García, 2009, p. 22).

Lo que resultaría evidente es que la escuela, como institución, no fue creada por el movimiento libertario, con lo cual, distintas posturas hay con respecto a ella, desde la creación, a la socialización autogestionada, e incluso a la abolición, diversos autores/as a lo largo de la historia apostaron por ello, siendo probablemente Iván Illich de los más conocidos. Pero solo podremos hablar de educación libertaria, que de por sí ya sería alternativa, cuando nos encontramos no precisamente premiados/as y amparados/as por el Estado y el capital sino, consecuentemente, no favorecidos/as por quienes no desean perder su compendio de privilegios, poder y autoridad.

Las ciencias, si son críticas, no debieran dejar lugar a dudas: “La propuesta libertaria se basa en la intensificación de las relaciones sociales sobre una base de cooperación que equilibre la relevancia de lo colectivo con el respeto por el individuo. Esto supone un profundo cambio social” (Holterman, 2022, p. 131). Lo que esté en consonancia con ello, se aproxima a ser educación alternativa y libertaria.

CONCLUSIÓN

Un mínimo rigor científico-crítico, el empleo de fuentes primarias y datos, dar visibilidad a realidades que pueden ser agradables o no serlo (Villalba, 2023)... debieran ser cuestiones fundamentales a la hora de abordar fenómenos, pues de lo contrario, nos alejamos de las ciencias, para aproximarnos, entre otras, a las profecías autocumplidas. Debiera ser publicable aquello que es opinión como tal, y así considerarse, y cuando la ideología rebosa, a veces puede ser complicado presentar resultados y conclusiones coherentes.

La educación alternativa es una etiqueta probablemente bastante ambigua, posiblemente irreal cuando en nada se diferencia, en esencia, con aquella que sería la mayoritaria,

e incluso podría, sin mayor inconveniente, ser fagocitada por esta última. El movimiento libertario, pasado y presente, estuvo relacionado con unos principios pedagógicos, e incluso antipedagógicos por parte de autores/as, pero cuando su vínculo e identidad con la autoridad es directo, ya no es libertario, al igual que la autoridad no ejercida, ya no sería autoridad. Construir alternativas reales emancipadoras y transgresoras, en un sistema político-económico-tecnológico cuya dominación social llegó al extremo, es enormemente complicado, casi imposible. Criticar dichos intentos, es enormemente sencillo, ir a contracorriente siempre fue más difícil. Cada cual elige en qué lado se posiciona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, C. (30 de diciembre de 2022). La Liga de la Enseñanza libertaria. Hacia una escuela integral, racional y mixta. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/anarquismo/anarquismo-liga-ensenanza-libertaria-escuela-integral-racional-mixta>
- Antonio, R. J. (1989). The Normative Foundations of Emancipatory Theory: Evolutionary versus Pragmatic Perspectives. *American Journal of Sociology*, 94(4), 721-748. <https://doi.org/10.1086/229066>
- Bach, R. (1981). The International Anti-Anarchist Conference of 1898 and the Origins of Interpol. *Journal of Contemporary History*, 16(2), 323-347. <https://doi.org/10.1177/002200948101600205>
- Bona, C. (2016). *Escuelas que cambian el mundo*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Block, R., Golder, M. y Golder, S. N. (2023). Evaluating Claims of Intersectionality. *The Journal of Politics*, 85(3), 795-811. <https://doi.org/10.1086/723813>
- Castells, M. y De Ipola, E. (1975). *Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales*. Editorial Ayuso.
- Castillo, N. (2020). *Rol e identidad docente en las pedagogías libertarias del S.XXI en España. Una aproximación fenomenológica a acompañantes de tres proyectos*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/43164>
- Chomsky, N. (2020). *Razones para la anarquía*. Malpaso.
- Comellas, J. L. (1998). *Historia de España Contemporánea*. Editorial Rialp.
- Das, B. y Devi, T. (2023). Qualitative Research Paradigms in Social Work. *Journal of Social Work Education and Practice*, 8(1), 1-8. <https://www.jswept.in/index.php/jswept/article/view/1>
- DeLeón, A. (2008). Oh No, Not the "A" word! Proposing an "Anarchism" for Education. *Educational Studies*, 44(2), 122-141. <https://doi.org/10.1080/00131940802368422>
- El País. (21 de junio de 2017). *Crecen los colegios de educación alternativa | España* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ghNOJeca1pE>
- Ferrer, F. (2009). *Principios de moral científica*. Fundació Ferrer i Guàrdia.
- Fortes, J. A. (2010). *Intelectuales de consumo. Literatura y Cultura de Estado en España (1982-2009)*. Almuzara.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject. Lectures at the College de France, 1981-1982*. Palgrave Macmillan.
- Fundación Anselmo Lorenzo. (2010). *Anarquismo básico*. Fundación Anselmo Lorenzo.
- García, A. (2017). *Otra educación*

ya es posible. *Una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera Libros.

García, P. (2009). *El educador mercenario*. Virus.

García-Yeste, C., Redondo-Sama, G., Padrós, M., and Melgar, P. (2016). The Modern School of Francisco Ferrer i Guàrdia (1859–1909), an International and Current Figure. *Teachers College Record*, 118(4), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146811611800405>

Garrido, H. (15 de septiembre de 2018). Más del 80% de las tesis logran el 'cum laude'. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2018/09/15/5b9c0ed922601de0388b4602.html>

Gribble, D. (2018). Good news for Francisco Ferrer - how anarchist ideals in education have survived around the world. En Purkis, J. and Bowen, J. (Eds.), *Changing anarchism. Anarchist theory and practice in a global age* (pp. 181-198). Manchester University Press.

Guba, E. G. (ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Sage.

Haworth, R. H. (Ed.) (2012), *Anarchist Pedagogies: Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*, PM Press, Oakland, CA.

Hennig, B. (2023). Tejiendo abajo. La praxis político-pedagógica transhumante en tanto episteme rebelde. *Praxis & Saber*, 14(36), 1-15. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15084>

Holterman, T. (2022). *Pueblos sin Estado. Antropología y anarquismo*. La Neurosis o Las Barricadas.

Jaramillo, V. (2020). El diseño flexible en la investigación militante. *Empiria*, 48, 39-66. <https://doi.org/10.5944/empiria.48.2020.28070>

Joas, H. (1998). *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Junta de Andalucía. (26 de septiembre de 2021). Ani Pérez: "Las

pedagogías alternativas agravan las desigualdades de clase". https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/noticias_detalle.aspx?idCategoriaWeb=1&id=330768

King, O. C. y Mertens, M. (2023). Self-fulfilling Prophecy in Practical and Automated Prediction. *Ethical Theory and Moral Practice*, 26, 127-152. <https://doi.org/10.1007/s10677-022-10359-9>

López, N. (11 de septiembre de 2018). Colegios sin libros, sin suspensos... Y sin pupitres. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/09/06/buenavida/1536234101_617950.html

López-Barajas, E. (1987). Evaluación cualitativa y análisis multidimensional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2, 143-150. <https://doi.org/10.14201/2885>

Madon, S., Willard, J., Guyll, M. and Scherr, K.C. (2011). Self-Fulfilling Prophecies: Mechanisms, Power, and Links to Social Problems. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 578-590. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00375.x>

Mancilla, M. (2021). Ética y estética de la existencia de Michel Foucault. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 92, 30-43. <http://doi.org/10.5281/zenodo.44044>

Männistö, P. M. y Josephine Moate (2023). A phenomenological research of democracy education in a Finnish primary-school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, s/n, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196525>

Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 13, 277-299. <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>

Millet, E. (15 de marzo de 2013). ¿En qué consiste ser alternativo? *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20130315/54368341778/>

en-que-consiste-ser-alternativo.html

Nadal, A. (2015). Análisis y valoración de la vigencia de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia en el Estado español en el siglo XXI. Estudio de casos. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10412>

Nadal, A. (2018). *La Escuela Moderna. Análisis histórico*. La Muralla.

Nadal, A. (2023). Escuela Moderna, cultura emancipadora y Latinoamérica. *Perfiles Latinoamericanos*, 31(61), 1-26. <https://doi.org/10.18504/pl3161-009-2023>

Navarra, A. (1 de abril de 2022). El libro que no quieren que leas. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelae-ducacion.com/2022/04/01/el-libro-que-no-quieren-que-leas/>

Niebla, R. (6 de abril de 2023). Sin pupitres, libros de texto ni aulas uniformes: por qué una familia elige una escuela activa. *El País*. <https://elpais.com/mamas-papas/actualidad/2023-04-06/sin-pupitres-libros-de-texto-ni-aulas-uniformes-por-que-una-familia-elige-una-escuela-activa.html>

OECD. (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-6-en>

Pérez, A. (2020). *La educación libertaria en un contexto neoliberal: dilemas, desafíos y aportaciones*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/695913>

Pérez, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.

Pérez, A. (2023). La educación alternativa es una falsa alternativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 21-35. <https://doi.org/10.14201/teri.31288>

Pi y Margall, F. (1854). *La Reacción y la Revolución*. Publicaciones de la Revista Blanca.

Proudhon, M. (2015). *Idea general de la revolución*. Stirner Editorial.

Puche, P. (8 de junio de 2017). Ashoka, financiada por la criminal industria del amianto. *Revista El Observador*. <https://www.revistaelobservador.com/opinion/29-lecturas-impertinentes/12459-ashoka-financiada-por-la-criminal-industria-del-amianto>

Ramos, C. A. (2016). La pregunta de investigación. *Avances En Psicología*, 24(1), 23-31. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/141>

Real Academia de Doctores de España. (2016). *Análisis y revalorización de los estudios de doctorado en España*. <https://www.radoctores.es/imageslib/doc/INFORME-GRUPO-DE-DOCTORADO-ACTUALIZADO.pdf>

Rofes, E. and L.M. Stulberg (eds.) (2004). *The Emancipatory Promise of Charter Schools*. State University of New York Press.

Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Paidós.

Shantz, J. (2016). *Constructive Anarchy. Building Infrastructures of Resistance*. Routledge.

Shantz, J. (2020). *Organizing Anarchy. Anarchism in Action*. Brill.

Snyders, G. (1978a). *Escuela, clase y lucha de clases*. Alberto Corazón.

Snyders, G. (1978b). ¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas? Planeta.

Snyders, G. (1980). *La actitud de izquierda en pedagogía*. Ediciones de Cultura Popular.

Taibo, C. (2020). *Repensar la anarquía. Acción directa, autogestión y autonomía*. Los Libros de La Catarata

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Teoría de la Educación. Revisita Interuniversitaria. (25 de enero de 2023). *Diálogos sobre Educación*. Ani Pérez [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ViFCT9CRGPs>

Todo por hacer. (1 de julio de 2016). Entrevista a La Tribu Escuelita, proyecto colectivo de acompañamiento respetuoso. *Todo por Hacer*. <https://www.todoporhacer.org/entrevista-la-tribu-escuelita/>

Transformándonos. (22 de febrero de 2017). *Entrevista a Almudena García. Autora de "Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas"*. <https://transformandonos.com/entrevista-a-almudena-garcia-autora-de-otra-educacion-ya-es-posible-una-introduccion-a-las-pedagogias-alternativas/>

Universidad Autónoma de Madrid. (2020). *Procedimiento relativo al tribunal, defensa y evaluación de la tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid*. https://www.uam.es/EscuelaDoctorado/documento/1446758716021/Procedimiento_defensa_tesis_doctoral_actualizado.pdf?blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=pragma&blobheadervalue1=attachment;%20filename=Procedimiento_defensa_tesis_doctoral_actualizado.pdf&blobheadervalue2=public

Universidad de Alcalá. (2016). *Reglamento de elaboración, autorización y defensa de la tesis doctoral*. <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/organizacion-y-gobierno/galleries/Galeria-Secretaria-General/reglamento-elaboracion-autorizacion-defensa-tesis-doctoral.pdf>

Universidad de Buenos Aires. (2023). *Licenciatura en Ciencias de la Educación*. [cacion.pdf](https://www.uba.ar/download/academicos/carreras/lic-csedu-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Universidad de Cádiz. (2011). *Reglamento de desarrollo, presentación y defensa de la Tesis Doctoral*. https://escueladoctoral.uca.es/wp-content/uploads/2018/06/DoctInter_Reglamento-de-desarrollo-presentaci%C3%B3n-y-defensa-de-la-Tesis-Doctoral.pdf

Universidad de Málaga. (2012). *Reglamento de los Estudios de Doctorado de la Universidad de Málaga*. https://www.uma.es/secretariageneral/normativa/propia/consejo/octubre_2012/anexo01.pdf

Universidad de Santiago de Chile. (2023). *Departamento de Educación. Nuestra Carrera*. <http://educacion.usach.cl/index.php/presentacion>

Universidad del País Vasco. (2023). *Normativa de Gestión de las Enseñanzas de Doctorado*. <https://www.ehu.es/es/web/doktoregoa/-/normativa-doctorado-capitulo-iii>

Universitat de València. (2017). *Reglamento sobre depósito, evaluación y defensa de la tesis doctoral*. https://www.uv.es/escoladoct/REGLAMENTOS/Reglamento_deposito_castellano

University of Nottingham. (2023). *Education MA*. <https://www.nottingham.ac.uk/pgstudy/course/taught/Education-MA>

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. (2023). *¿Qué es la Tesis Doctoral?* <https://www.upo.es/postgrado/es/doctorado/Que-es-la-Tesis-Doctoral/>

Villalba, A. (2023). Sociedad, familia y educación: Una visión crítica desde el Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria y Formación Profesional, Especialidad de Economía, Empresa y Comercio. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer & Swartz*, 1(01), 77–96. <https://doi.org/10.51896/easc.v1i01.88>

EL ROL ECOLÓGICO DE LA UNIVERSIDAD Y SU VINCULACIÓN CON EL DESARROLLO SOSTENIBLE.

The Ecological Role of the University and its Link with Sustainable Development.

Alberto Gómez FuertesUniversidad César Vallejo.
Chiclayo, Perú.

agomez@ucv.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-0908-5138>**Rosa Jeuna Díaz-Manchay**Universidad Católica Santo Toribio
de Mogrovejo. Chiclayo, Perú.

rdiaz@usat.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-2333-7963>**Moraima Angélica Lagos Castillo**Universidad Nacional Federico
Villarreal. Lima, Perú.

mlagosc@unfv.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-4304-3134>**Pedro Aníbal Solís Céspedes**Universidad Alas Peruanas.
Lima, Perú.

p.solis_ce@alu.uap.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-7339-8721>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270712>**RESUMEN**

La conservación de la naturaleza depende en gran medida del rol ecológico que asuman las universidades, dirigido a un uso responsable de los recursos naturales, siendo un elemento imprescindible para resguardar la vida, asumir responsabilidad y frenar los estragos ocasionados por la globalización, el crecimiento desmedido del capitalismo y de la racionalidad moderno/instrumental, que cosifica la vida, sin medir los efectos negativos que esto puede generar sobre el futuro del planeta. La crisis ecológica global es de vieja data, agudizada a partir del siglo XVII con la industrialización, avanzando hasta llegar a puntos neurálgicos en el siglo XX. Esta acompañada por la permanencia del logos hegemónico occidental, por un desconocimiento de la naturaleza o, en otras palabras, como una utilización de la misma como maquinaria para los intereses humanos. Ante esta realidad, surge el desarrollo sostenible, como propuesta que aglutina perspectivas económicas, políticas y ambientales, que pone en balanza los intereses humanos con la posibilidad de protección y resguardo de la naturaleza, una perspectiva que las universidades no pueden desatender, sino que han de apropiarse para hacer de este un eje transversal de educación y acción social, visible a través de la ejecución de proyectos de investigación y extensión comunitaria, lo que refleja una mirada que trasciende las aulas de clases y conecta a la universidad con la sociedad, impulsándole como órgano promotor del bienestar social.

Palabras claves: Desarrollo sostenible, universidad, crisis ecológica, globalización, responsabilidad social.

ABSTRACT

The conservation of nature depends to a large extent on the ecological role assumed by universities, aimed at responsible use of natural resources, being an essential element to protect life, assume responsibility and curb the ravages caused by globalization, excessive growth of capitalism and modern/instrumental rationality, which reifies life, without measuring the negative effects that this can generate on the future of the planet. The global ecological crisis is of old data, worsened from the 17th century with industrialization, advancing until reaching nerve points in the 20th century. It is accompanied by the permanence of the Western hegemonic logos, by a lack of knowledge of nature or, in other words, as a use of it as machinery for human interests. Faced with this reality, sustainable development arises, as a proposal that brings together economic, political and environmental perspectives, which balances human interests with the possibility of protecting and safeguarding nature, a perspective that universities cannot ignore, but have to appropriate to make this a transversal axis of education and social action, visible through the execution of research projects and community extension, which reflects a look that transcends the classrooms and connects the university with society, promoting as a promoter of social welfare.

Keywords: Sustainable development, university, ecological crisis, globalization, social responsibility.

RECIBIDO: 21/01/23

ACEPTADO: 08/04/23

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, las universidades han de estar preparadas para afrontar los desafíos de la era global, caracterizada por el deterioro medioambiental, el desarrollo exacerbado de la industria y de dinámicas tecnológicas emergentes, que apartan a los individuos de la conexión con la naturaleza. Ante esta realidad, la universidad se concibe como elemento promotor de la sustentabilidad, la sostenibilidad y la inclusión, como fuerza motora para conducir a las sociedades hacia el equilibrio ecológico. Dicho enfoque trasciende las perspectivas curriculares y los programas de estudio, se trata de adoptar nuevos enfoques en investigación y extensión, haciendo de la dimensión de la ética ecológica un eje transversal, una potencialidad para la transformación del entorno, la preservación de la vida y el diálogo permanente entre saberes.

En tal sentido, se presenta el desafío de la formación para la sostenibilidad, bajo una educación permanente, formal y no formal, donde la universidad extienda sus dinámicas hacia la colectividad, impulsando la conciencia crítica, a la vez que proyectos de acción conjunta para la preservación y resguardo del planeta. En este contexto, son fundamentales las relaciones forjadas entre la universidad y estudiantes, universidad y Estado, universidad y comunidad, dado que es el espacio propicio para plantear estrategias ecológicas, de formar y forjar el pensamiento crítico. Esta representación de la universidad no es una utopía, dado que existen universidades a lo largo del planeta que se han dispuesto a crear movimientos en pro de la sostenibilidad, incorporando políticas institucionales que comprometen a la educación a encaminarse hacia los objetivos del desarrollo sostenible (Chacón et. al, 2009). En virtud de lo anterior, el ensayo explora el rol ecológico de la universidad y

su interacción con los objetivos de la Organización de las Naciones Unidas para el alcance del desarrollo sostenible, cuyo fin es sopesar la viabilidad de estas propuestas en los escenarios contemporáneos.

EMERGENCIA ECOLÓGICA CONTEMPORÁNEA

La evolución de la problemática medioambiental es tan antigua como la existencia del hombre que, en su afán de progreso, ha realizado actividades productivas, generando destrucción sobre los entornos naturales. En la perspectiva de Andrade et. al (2022), el crecimiento económico y poblacional de la humanidad ha derivado en múltiples aristas y en diversas tensiones que parten del siglo XVII, cuando el problema medioambiental llegó a tales proporciones, producto de la industrialización, que dio paso al surgimiento de movimientos ecologistas, sociales y ambientales, que procuraban el bienestar integral, incluyendo la protección humana, animal y de la naturaleza. Esta problemática se extendió hasta el siglo XX, donde tomó otros horizontes y, a partir de la década de los años sesenta, se asoció el problema de lo medioambiental a lo social y cultural. Para la década de los años setenta y hasta finales de la década de los años noventa, se establecieron planes estratégicos, alianzas internacionales e interacciones con los movimientos ecologistas para promover el desarrollo, a la vez que se reclamaba la protección del medioambiente, hecho que se ha mantenido, pero ampliado en el siglo XXI, cuando se plantea la posibilidad de avanzar hacia el desarrollo sostenible, articulando esfuerzos con la colectividad y brindando un rol específico y protagonista a la universidad.

Pese a esto, la relación hombre-naturaleza, se ha venido construyendo bajo la mirada de la razón instrumental, desde los intereses de la modernidad, teniendo como efec-

to el deterioro global, justificados por el desarrollo económico. En la perspectiva de Crespo et. al (2022), esto se ejemplifica en el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) de las naciones, que si bien tiene como finalidad mejorar las condiciones de vida e impulsar el progreso, no cuestiona el sistema axiológico y la dimensión ética sobre el que es obtenido, operando bajo la lógica hegemónica occidental, dejando de lado las realidades diferentes, las identidades que no pueden ajustarse a los estándares de la modernidad. Se presenta, en consecuencia, una racionalidad fundada en la depredación del medioambiente, de los recursos naturales, mientras la equidad social se pierde y el papel del Estado para frenar estos eventos, desaparece.

La prueba fehaciente de esta realidad se encuentra en el crecimiento poblacional, con impactos antropogénicos sobre los ecosistemas; en la destrucción de los ríos y otras fuentes hidrológicas de agua dulce, lo que genera pérdidas en cuanto en el riego de cultivos y la producción de alimentos, pero más grave aún, a la destrucción de ecosistemas y formas de vida vegetal y animal, contaminación a gran escala del planeta e imposibilidad de que la tierra autorregule sus procesos. A estos elementos se suma la alta concentración de gases de invernadero, provocando el calentamiento del aire y de la tierra, con efectos sobre la salud humana y planetaria, causante del derretimiento del hielo polar y la modificación permanente de las condiciones del planeta (Capurro, 2001).

La crisis medioambiental tiene un trasfondo económico, de agudización del capitalismo y del neoliberalismo, de crecimiento de las perspectivas antropocéntricas y de una economía sustentada en los modelos de productividad y competitividad. Dicha dupla (productividad/competitividad), sustentan las leyes del mercado, que paulatinamente han desestructurado

el orden natural, creando daños internos y externos, que hace que las intervenciones de los movimientos ecológicos sean poco contundentes para frenar estos efectos. En otras palabras, la crisis medioambiental es un fenómeno a gran escala, reflejo del agotamiento de la naturaleza y sus recursos, que ha generado un desequilibrio permanente en los ecosistemas y ampliado las posibilidades de desastres de origen antropogénico (Ibarra, 1997).

Los países del norte global se enmarcan en esta realidad, en la explotación de la naturaleza para el alcance de fines económicos, la modernización y el progreso tecnológico, hecho que ha sido pasado por alto en las legislaciones de diversos países, que no han tomado las previsiones para la protección integral de la vida en el planeta. Se trata de una lógica global, de la explotación de la naturaleza por el hombre y del hombre por sus congéneres (Ibarra, 1997).

Estos escenarios son distintivos de la globalización, donde se ejerce una presión permanente sobre la naturaleza, propiciando el quiebre de las relaciones del hombre con su entorno, mientras se acelera el crecimiento tecnológico y la digitalización de la vida. Estas tensiones conducen a una visión utilitarista y mecanicista de la naturaleza, que enmascara los intereses económicos occidentales, la liberación del mercado, dando origen a nuevas vulnerabilidades sociales y ecológicas, al desajuste y desregulación de la economía, a la normalización de la violencia, de las asimetrías sociales, de la corrupción y de políticas de gestión ineficientes. De esta manera, la crisis ecológica del siglo XXI es un proceso continuado de quiebres en la relación del hombre con la tierra, donde la dignificación de la vida se ha perdido, dejándose ver en resultados reales negativos y evidentes (Quezada et. al, 2022), sobre todo en la sobrepoblación humana, en la transformación de la tierra, en la

contaminación, el cambio climático, el calentamiento global y el desgaste de los recursos no renovables, además del quiebre de la dualidad ontológica hombre-naturaleza, existente desde tiempos antiguos que, en el contexto actual, es sustituida por la racionalidad consumista occidental (Alvarado, 2019).

En esta ruptura, el hombre se distancia de la naturaleza y de su responsabilidad inherente hacia ella. Bajo los estándares de la modernidad, se convierte en legislador y regente del medioambiente, lo que justifica la expansión del logos occidental, del desplazamiento humano, la explotación de la naturaleza, lo que es definible como colonialidad de la naturaleza, rompimiento violento con la visión ecológica, para dar cabida a las demandas del capitalismo y la globalización. Este tipo de colonialidad opera estableciendo una nueva racionalidad y relacionalidad, nuevos centros hegemónicos de poder, de explotación de la naturaleza, a la vez que instaura prácticas depredadoras del medioambiente, que contribuyen a la ampliación del capitalismo global (Arteaga et. al, 2021).

El capitalismo impulsa el consumo y este, a su vez, impide que sean regulados adecuadamente los procesos de la naturaleza, surgiendo efectos de rebote, como alteraciones en los ecosistemas y diversos desastres naturales de tipo antropogénicos. La lógica occidental alude al progreso económico y del mercado, lo que conecta estas variables con la explotación de la naturaleza, de la vida y con el distanciamiento radical de formas sustentables y sostenibles de tratar la tierra (Cóndor et. al, 2022).

LA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

El término desarrollo sostenible es un esfuerzo por conciliar las demandas políticas, económicas y sociales con las medioambientales, como un

intento por limitar los efectos adversos de la globalización y el crecimiento avasallante del capitalismo global. Como propuesta teórica, tiene sus antecedentes en el Club Roma, en el año 1972, al intentar evaluar los efectos nocivos del capitalismo, la sobrepoblación, la industrialización y la contaminación, cuyas conclusiones llevaron a la afirmación de que el deterioro medioambiental se asociaba a los modos de producción occidental. Estas revisiones tuvieron repercusiones, derivando en nuevas convenciones, eventos y disputas en lo concerniente a la materia. En la década de los años ochenta, se llevó a cabo la World Conservation Union, evento donde se utiliza como tal el concepto desarrollo sostenible y se asocia los problemas medioambientales y a la necesaria integración del progreso humano con el ambiental (Mejía et. al, 2021).

Estas discusiones siguieron avanzando en el paso del tiempo, con la mirada puesta en establecer metas para la protección del planeta, conducir al desarrollo humano, garantizando la calidad de la vida a las generaciones futuras. Estas temáticas fueron tocadas en el Informe Brundtland (1987), en la Agenda 21 (Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro, Brasil en 1992) y en la Cumbre Mundial en Johannesburgo en 2002, sin perder de vista la crisis global y los desafíos políticos y económicos presentes (Mejía et. al, 2021).

De estos debates y continuas discusiones, surge en el año 2015 la Agenda del Desarrollo Sostenible, propuesto por la Organización de las Naciones Unidas, con la finalidad de integrar ejes de acción común para el cuidado de la vida, que son lo económico, lo social y lo ambiental (ONU, 2015). Los objetivos del desarrollo sostenible tienen como meta la transformación de la realidad, incidir positivamente dentro de los espacios sociales, reorientar la política y la gestión, planteando planes de trabajo a corto,

mediano y largo plazo, señalando la urgencia de la cooperación internacional, en tanto se hace frente a una problemática global, de índole planetaria, que requiere del esfuerzo de todos por igual (Cóndor et. al, 2022).

La Organización de las Naciones Unidas (2015), fija como objetivos del desarrollo sostenible los siguientes:

1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas.
2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria, mejorar la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos
7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos
8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.
11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.
17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Los objetivos del desarrollo sostenible son un espacio de reflexión y de actuación donde se unen diversas perspectivas, pero teniendo en común la protección integral de la vida, donde se abandonan los enfoques instrumentales ofrecidos por la modernidad, planteando soluciones para afrontar las demandas ecológicas actuales. Por esta razón, el desarrollo sostenible se convierte en un aspecto de interés social, sobre el que puede remodelarse la comprensión de lo que es la educación superior y la incidencia que esta tiene para el avance y consecución de estos objetivos. En estos términos, la universidad, como órgano encargado de la educación por excelencia, puede jugar un papel decisivo para conducir a la sociedad a la sustentabilidad, impulsando una racionalidad distinta, antihegemónica, antisistémica, con enfoques eco-

lógicos, ciudadanos, comunitarios, sin perder de vista la relevancia de la educación formal e informal en estos procesos (Rutti et. al, 2022).

UNIVERSIDAD, RESPONSABILIDAD SOCIAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE

Gracias al rol que juegan las universidades dentro de la sociedad, son los entes encargados de promover la responsabilidad social, la visión ética acerca de la naturaleza y fijar los planes de acción para la protección de la vida. No obstante, existen limitantes para integrar la visión del desarrollo sostenible como un eje transversal dentro de los *pensa* de estudio, los diseños curriculares y las políticas o reglamentos institucionales. Como consecuencia, se pierde un importante espacio de acción, cuya trascendencia va más allá de la educación formal, sino como una forma de llevar a los estudiantes, docentes y a la comunidad, de forma formal e informal, la relevancia de la sustentabilidad. Es una experiencia novedosa, pero que ha sido promocionada en diversos ámbitos universitarios de Australia, Nueva Zelanda y Holanda, mostrando los beneficios de inserción del desarrollo sostenible dentro de los espacios universitarios, en la cultura organizacional de la universidad y en los proyectos de extensión que estas manejan. El desarrollo sostenible permite elaborar proyectos de acción y establecer mecanismos para medir los impactos sociales que tiene la universidad en su rol de protección del medioambiente. Lograr este objetivo implica asumir una cultura de responsabilidad social, que propone el desarrollo sostenible sea un pilar y horizonte a seguir dentro de la universidad (Moneva y Vallespín, 2012).

Encaminarse a esto hace necesario la cohesión de la universidad con la responsabilidad social hacia el medioambiente, entendida el cuidado que la universidad ha de tener sobre la naturaleza y la sociedad, dado que

una de las principales competencias a desarrollar por sus docentes y egresados es el enfoque complejo e integracionista de la vida, a divergencia de los paradigmas hegemónicos de la modernidad, que señalan el distanciamiento de los asuntos humanos de los naturales. Dicha responsabilidad obliga a crear instancias sostenibles, pero no ha limitarse en eso, sino trascender esa visión hacia la comunidad, hacia el diálogo y encuentro de saberes.

Evidentemente, la visión del desarrollo sostenible ha estado distanciada de los espacios académicos latinoamericanos, lo que representa una falencia en cuanto a los nuevos modelos de universidad que están siendo construidos en el resto del mundo y una falta de conexión de los programas de extensión universitario con el desarrollo sostenido y sostenible de las comunidades. Por el contrario, la universidad se ha convertido en reproductora de las asimetrías sociales, del desplazamiento de las identidades, de medio de difusión de la racionalidad instrumental, perjudicial para la naturaleza y para el funcionamiento de la relación hombre/medioambiente, por lo que una adecuada gestión de la universidad, repercutiría en proyectos de investigación y extensión orientados a la búsqueda del desarrollo sostenible, con énfasis en las comunidades; es decir, privilegiando la visión que parte de lo micro, conduciendo al avance hacia el desarrollo a nivel macro social (Vallaey, 2014).

Empero, las dinámicas del siglo XXI se encuentran caracterizadas por crisis complejas, por urgencias globales, por asimetrías, patologías y violencia social, que amenazan la permanencia de la vida en el planeta. Esta realidad ha convocado a diversos organismos internacionales, a entes gubernamentales, a actores sociales, a pronunciarse en contra de las polémicas suscitadas en torno al medioambiente, lo que dio pie al surgimiento del desarrollo sostenible como categoría

de análisis y como proyecto de acción a nivel internacional (Yáñez y Zavarsa, 2011) lo que ha favorecido la presencia de miradas y posicionamientos críticos sobre el desarrollo sostenible y sobre la viabilidad de la descolonización de sus discursos (Mejía et. al, 2021).

La perspectiva crítica del desarrollo sostenible es un cuestionamiento a la sociedad de consumo, a la industrialización acelerada, a la modificación de los patrones culturales de los pueblos autóctonos de la región, a las encrucijadas epistémicas, ontológicas y políticas originadas del fortalecimiento de la lógica hegemónica de la modernidad. Por ende, el tratamiento de estos temas significa ocupar espacios de tensiones políticas, donde las universidades han de formar parte del debate; sin embargo, la universidad latinoamericana se ha mantenido al margen o distante del desarrollo sostenible, enfocándose en el academicismo, sin tener una presencia notable en esta discusión (Yáñez y Zavarsa, 2011).

En este contexto, la universidad está llamada a procesos continuos de mejoras, enfocados en la ética ecológica, la formación de ciudadanos críticos, la difusión del conocimiento con pertinencia social y la promoción del desarrollo sostenible, lo que significa la humanización de la universidad, de pensar un proyecto emancipador dentro de sus espacios, con iniciativas que tiendan hacia la reconfiguración de la realidad. La universidad es la madre del saber, difusora de la universalidad del conocimiento, que ha actuado como forjadora del futuro de diversas generaciones. Bajo este espíritu de servicio, ha de buscar la justicia social y el desarrollo de las comunidades, en concordancia con los objetivos del desarrollo sostenible, que abarcan diversas perspectivas humanísticas, sociales, políticas, económicas, que ameritan consideración (Rodríguez, 2012).

Como tal, la universidad requiere de estrategias dinámicas que permitan afrontar los parámetros civilizatorios occidentales, el quiebre de valores positivos para la sociedad y de la creación de una cultura del consumismo y la insostenibilidad. Es así que la universidad ha de retomar y ampliar los horizontes sociales, la presencia dentro de las comunidades y la radicalización en la formación en perspectivas axiológicas para el crecimiento sostenible. Es una visión que tiene relevancia dentro de las aulas de clases, pero más allá de ello, urge ponerse en práctica en los proyectos de investigación y en la extensión comunitaria, superando el rezago existente entre las universidades del mundo y las latinoamericanas, que han dejado de lado el tratamiento y la educación para el desarrollo sostenible (Ramírez, s/f).

CONCLUSIÓN

El rol ecológico de la universidad se traduce en su participación y responsabilidad con el desarrollo sostenible, con la formación cívica, ciudadana, social, política para la sostenibilidad, a crear soluciones para los problemas ambientales, a fomentar la cultura sostenible, a hacerse presente dentro de la comunidad en proyectos de educación formal y no formal. Logrado eso, la universidad asumiría su rol de rectora de las instancias sociales, basada en una racionalidad sustentable, equitativa, con una clara perspectiva intergeneracional, que considera la existencia de seres no existentes, como categoría ontológica, pero que atiende a la vez, a una mirada ética sobre el futuro y el porvenir, a garantizar la permanencia de la vida y de condiciones dignas para disfrutar del planeta.

Hacer revisión de la universidad y de sus implicaciones para el desarrollo sostenible es una tarea compleja. Parte de la ruptura con el paradigma hegemónico de la modernidad, con la visión mecanicista de la naturaleza y

con la visión de universidad, pensada como claustro, fuera del alcance de las comunidades. Por su parte, el desarrollo sostenible persigue líneas de acción claras, definidas, con tendencias sociales, políticas, ambientales y económicas precisas, que aseguran la permanencia de la vida en el planeta. Como un asunto de tal magnitud, la universidad no puede verse divorciada de estos procesos, sino que ha de apropiarse de esta discusión, mientras que impulsa la ejecución de proyectos de investigación y extensión que lleven esta visión, no sólo a las aulas de clase, sino a las comunidades, como una tarea que parte de lo micro hacia lo macro social.

Visto de este modo, la tarea de la universidad es la creación de una sociedad sostenida y sostenible, crítica, consciente de la crisis ecológica y planetaria, pero con perspectivas de cambio, con una visión donde prima la protección de la vida y del medio ambiente. Este accionar implica la adquisición de valores claros, diferenciables, que apunten al desarrollo sostenible y a fortalecer las interacciones del hombre con la naturaleza y las relaciones de la universidad con la población, con el Estado, con los estudiantes y la comunidad internacional.

La universidad ha de orientar las estrategias para alcanzar el desarrollo sostenible, para formar sociedades y sujetos capaces de brindar aportes claros para la consumación de los objetivos trazados por la Organización de las Naciones Unidas. Esto amerita la resolución de problemas concretos, de escenarios precisos, además del cuestionamiento permanente al sistema educativo y a la propia universidad, como un llamado de atención para pensar en una universidad distinta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, José (2019). "Horizontes de la ética medioambiental: consideraciones intergeneracionales". *Revista*

de Filosofía, 36(91). Recuperado a partir de <https://produccioncientificcaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31468>

Andrade, José; Daza, Oscar & Clavijo, Manuel (2022). "Crisis medioambiental: Perspectiva histórica e impronta educativa contemporánea". *Revista de Filosofía*, 39(Especial). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6464179>

Arteta, Ximena; Molina, Andrea; Oliveros, Pedro & Vásquez, Lisseth (2021). "Colonialidad de la naturaleza: Aspectos decoloniales para el debate sobre el desarrollo sostenible". *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (14). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205240>

Capurro, Luis (2001). "Desafíos ambientales en el siglo XXI". *Revista del Centro de Investigación*, Vol. 4, Núm. 16.

Chacón, Rosa; Montbrun, Nila & Rastelli, Victoria (2009). "La educación para la sostenibilidad: Rol de las universidades". *Argot*, Vol. 26, Núm. 50.

Cóndor, Edwin; Yuli-Posadas, Ricardo & Rutti, José (2022). "Educación Medioambiental: Desafíos para la agenda del desarrollo sostenible del año 2030". *Revista de Filosofía*, 39(100). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6001700>

Crespo, Julio; Silva, Sandro & Caldevilla, David (2022). "Sostenibilidad y desarrollo en una sociedad multicultural". *Revista de Filosofía*, 39(100). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979746>

Ibarra, Guadalupe (1997). "Las universidades ante la problemática ambiental". *Perfiles Educativos*, Vol. XIX, Núm. 78.

Mejía, Loreley; Cujia, Sileny & Liñan, Yuly (2021). "Desarrollo sostenible: Crítica al modelo de civilización occidental". *Revista de Filosofía*, 38.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5140690>

Moneva, José & Vallespín, Emilio (2012). "Universidad y Desarrollo sostenible: análisis de la rendición de cuentas de las universidades públicas desde un enfoque de responsabilidad social". *RIGC*, Vol. X, Núm. 19.

Organización de las Naciones Unidas (2015). "Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". Documento disponible en: https://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015.es.pdf

Quezada, Maria; Vertiz, Alejandra & Obando-Peralta, Ena (2022). "De la globalización hegemónica occidental a las sociedades sustentables: Desafíos para el cambio social". *Revista de Filosofía*, 39(101). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6755173>

Ramírez, Rutilia (s/f). "La Educación Superior para el Desarrollo Sostenible". XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/97740/La%20educaci%F3n%20superior%20para%20el%20desarrollo%20sostenible.pdf?sequence=1>

Rodríguez, Juan (2012). "La Responsabilidad Social es inherente a la naturaleza y misión de la Universidad". En: Domínguez, Julio & Rama, Claudio. *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia*. Universidad Católica de los Ángeles, Chimbote, Perú.

Rutti, Jose; Yuli-Posadas, Ricardo & Córdor, Edwin (2022). "Educación medioambiental: Retos para la construcción de una ciudadanía ecológica". *Revista de Filosofía*, 39(100), 461 - 471. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6003820>

Vallaes, François (2014). "La res-

ponsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Núm. 12 Vol. V.

Yáñez, Raiza & Zavarce, Carlos (2011). "Desarrollo sustentable, universidad y gestión del conocimiento desde la perspectiva luhmaniana". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, Vol. 6, Núm. 17

**ÉTICA, CIENCIA E INVESTIGACIÓN: EL ROL DEL
INVESTIGADOR EN EL CONTEXTO ACTUAL.**

Ethics, Science and Research: The Role of the Researcher in
the Current Context.

Manuel Sánchez-CheroUniversidad Nacional de Frontera.
Sullana, Perú.

msanchezch@unf.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-1646-3037>**Freddy Asrael Paz Sifuentes**Universidad Nacional Pedro Ruiz
Gallo. Lambayeque, Perú.

fpaz@unprg.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-0142-1993>**Luis Jaime Collantes Santisteba**Universidad Nacional Pedro Ruiz
Gallo. Lambayeque, Perú.

lcollantes@unprg.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-9262-9399>**Karina Silvana Gutiérrez Valverde**Universidad Nacional de Frontera.
Sullana, Perú.

kgutierrez@unf.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-8079-8371>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270801>**RESUMEN**

El artículo, desarrollado bajo un enfoque hermenéutico-documental, tiene por objetivo reflexionar acerca de la vinculación existente entre la ética, la ciencia y la investigación en el contexto actual. Si bien se reconoce que es una temática que no es propia del siglo XXI, sus conceptos, problemas y temáticas abordadas no pierden vigencia, sino que continúan siendo un desafío para la discusión transversal en ciencias sociales, filosofía, ciencias naturales, bioética, entre otras disciplinas. En virtud de lo anterior, la investigación centra su interés en las siguientes cuestiones fundamentales: 1. La relación entre ética y ciencia, considerando la ciencia como actividad destinada para el progreso humano y a la ética como disciplina filosófica que evalúa el accionar humano ante contextos específicos. 2. Los principios éticos de la investigación, que abogan por la integridad, el respeto, la beneficencia y la justicia en los procesos de investigación científica, lo que garantiza esta esté orientada hacia el bien común. 3. La ética del investigador, que reconoce el papel fundamental del investigador dentro de la sociedad, dado que los productos desarrollados inciden en diversos ámbitos, pudiendo ser beneficiosos o perjudiciales para la sociedad. Se concluye en la relevancia de la ética para la conducción de la investigación científica y del investigador, en tanto sus determinaciones permiten la permanencia de valores adecuados a las demandas sociales.

Palabras claves: Investigación científica, ética, ciencia, principios éticos, investigadores.

ABSTRACT

This paper, developed under a hermeneutic-documentary approach, aims to reflect on the existing link between ethics, science and research in the current context. Although it is recognized that it is a topic that is not typical of the 21st century, its concepts, problems and topics addressed do not lose validity, but are a challenge for cross-cutting discussion in social sciences, philosophy, natural sciences, bioethics, among other disciplines. By virtue of the foregoing, the research focuses its interest on the following fundamental questions: 1. The relationship between ethics and science, considering science as an activity aimed at human progress and ethics as a philosophical discipline that evaluates human actions in specific contexts. 2. The ethical principles of research, which advocate integrity, respect, beneficence and justice in scientific research processes, which guarantees that it is oriented towards the common good. 3. The ethics of the researcher, which recognizes the fundamental role of the researcher within society, given that the products developed affect various environments, and may be beneficial or harmful to society. It concludes on the relevance of ethics for the conduct of scientific research and the researcher, insofar as its determinations allow the permanence of values appropriate to social demands.

Keywords: Scientific Research, Ethics, Science, Ethical Principles, Researchers.

RECIBIDO: 24/01/23

ACEPTADO: 10/04/23

INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN?

La investigación es una actividad científica que pone a prueba las hipótesis para derivar de ellas conclusiones que posibiliten la ampliación de los conocimientos. Su rol es indispensable para el desarrollo social, ya que con esta se puede ofrecer soluciones a diversas problemáticas de índole médico, natural, pero también al tratamiento de problemas sociales, económicos, políticos, psicológicos, filosóficos. En tal sentido, la investigación tiene como fin crear las condiciones necesarias para mejorar la calidad de vida de los individuos, donde juega un papel fundamental la ética, al servir de garante de la transparencia de los procesos de investigación y de barrera limitativa para impedir que la misma desemboque en intereses personalistas o empresariales (Salazar et. al, 2018).

En línea general, la investigación consta de problemas, propósitos enfoques, preguntas, instrumentos, datos, análisis, pero también de dilemas éticos. Con ello se busca explorar, analizar, describir, relacionar y explicar los fenómenos que se tienen presentes. Por ende, se puede ofrecer múltiples enfoques para investigar, como los cualitativos, cuantitativos y, de ser posible, enfoques mixtos y de perspectivas holísticas (Salazar et. al, 2018). Ante esto, es fundamental comprender que existen procedimientos, antecedentes previos a la investigación e incluso, revisiones posteriores, lo que lleva a cerciorarse de que los objetivos han sido cumplidos, que se han generado nuevas ideas, que los problemas teóricos o prácticos tuvieron solución (Manterola & Otzen, 2013).

Para Manterola & Otzen (2013), la investigación parte de premisas abstractas, de donde se recopilan ideas y la observación de hechos o experiencias, así como se busca la inter-

conexión que existe con otras investigaciones en desarrollo relacionadas a la temática seleccionada. De esta inquietud surge la recopilación de datos y bibliografía, las hipótesis a considerar, esto sin dejar de lado que, para investigar, se ha de tener cierto dominio sobre la temática a abordar y experticia en el campo seleccionado. Consecuentemente, la investigación tiene objetivos claros, temáticas a resolver, problemas de contexto, lo que deriva en múltiples interrogantes que, habitualmente, son resumidas en una sola, lo que implica darle sentido a la investigación, su utilidad, beneficio para la sociedad, para la disciplina en cuestión y su trascendencia para la ciencia.

LA RELACIÓN ENTRE ÉTICA Y CIENCIA

Para Mario Bunge (1992), la ciencia es una actividad humana, que amplía la comprensión del cosmos, ayuda a perfeccionarlo, comprenderlo y a hacer predicciones sobre este. La ciencia avanza a medida que construye un mundo tecnológico, artificial, pero que fomenta el confort humano de una forma eficiente, racional, sistemática y verificable. A este conjunto de conocimientos se conoce como ciencia, medio por el cual los individuos reconstruyen su mundo, amplían el saber, a la vez que moldean la realidad y la naturaleza para su propio beneficio. En tal sentido, la ciencia es una constante actividad investigativa que posibilita el mejoramiento del mundo natural, innovando para el crecimiento social para la adquisición bienes materiales, de tecnologías, para hacer que la cultura y la sociedad crezcan permanentemente.

Empero, el crecimiento desmedido de la ciencia, las actuaciones del ser humano, los intereses de trasfondo de los individuos son el objeto de indagación de la ética. Es en ese malestar acerca de los rastros instrumentales de la ciencia, de la expansión de las formas no humanas de ex-

perimentación, de trato hacia el otro, la naturaleza, la sociedad o el ecosistema, que se han levantado múltiples reclamos que cuestionan los límites de la ciencia y de la experimentación. Las secuelas de la investigación científica, de la destrucción de entornos culturales, sociales, de configuración de una única cultura hegemónica e instrumental, es una constante en los cuestionamientos sobre el déficit ético en la investigación, que reclaman la vuelta a la moral y a la revisión crítica sobre la ciencia.

Ética y ciencia mantienen una relación común; centran su atención en los asuntos humanos, en la posibilidad de la ampliación de los conocimientos que operan en la realidad, pero que pueden incidir en forma positiva o negativa sobre los individuos, los animales, los ecosistemas o en el mismo investigador. Esta relación forma parte esencial para evaluar el progreso humano, dado que la ética considera como el conocimiento trastoca los estamentos de la sociedad. Por tal motivo, por más postulados que afirmen la neutralidad de la ciencia, la misma es un constructo social, susceptible de modificar las interacciones y dinámicas contextuales y esto puede verse reflejado en el avance de diversas disciplinas científicas, como la química, la física, la biología, que han trascendido el campo de la teoría, para abrirse paso a formar parte de la vida de las personas (Núñez, 2006).

Claro está, en sí misma la ciencia no posee una valoración de bien o mal, pero no puede apartarse el hecho de que lo humano siempre está presente en la investigación y experimentación, en la aplicación de los conocimientos, que saltan de la llamada neutralidad y objetividad del método científico, a la praxis, de aquellos intentos de llevar a cabo en lo social los resultados obtenidos en una investigación. Así, la ética no sólo se limita a considerar el desarrollo de la investigación, sino en la exploración de la aplicabilidad de los conocimientos obtenidos,

de la capacidad para obrar en favor en detrimento de la sociedad, lo que encierra el desafío de conceptualizar los alcances de la ética dentro de la ciencia.

Lo que no puede ponerse en duda son los vínculos de la ética y de la ciencia, las consideraciones morales que, desde diversas perspectivas, evalúan la constitución de la ciencia y la tecnología, entendido como actos de desarrollo humano, pero que intencionales; es decir, todo avance en la ciencia no puede tomarse como una intención neutral, dado que la misma contiene agentes que deliberadamente buscan intereses peculiares y esto hace que los paradigmas sobre la neutralidad de la ciencia y su investigación sean desmontados. La ciencia engloba un conjunto de intenciones, de fines, de valores, de medios, en otras palabras, es un producto social y cultural, que mantiene relaciones esenciales con la política y el contexto histórico, hechos que deben ser juzgados desde la ética (Álvarez, 2014).

La investigación científica no es una actividad desinteresada, sino que persigue la utilidad de los conocimientos a desarrollar. Esta es una realidad que no puede perderse de vista y, como tal, requiere de una serie de principios rectores que rijan el acto de investigar, ya que la ciencia no sólo produce saber, sino que origina nuevas prácticas sociales, nuevos instrumentos tecnológicos y aperturas hacia nuevos cuestionamientos sobre el bien y el mal. El reconocer la imposibilidad de la neutralidad de la ciencia, de la necesidad de un permanente cuestionamiento ético y de fijar principios adecuados para la conducción de la investigación, no hace que el estatus de objetividad y veracidad se pierda ni se deje de reconocer el valor de la misma para el progreso humano, sino que se identifica la necesidad de mantener vivos los vínculos de la ética con la ciencia y la investigación, como un requerimiento para

alcanzar el avance social en términos de sustentabilidad y sostenibilidad (Álvarez, 2014).

PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

La investigación tiene como finalidad la evolución humana, pasar de la supervivencia a la consolidación de una vida racional, determinada por la cultura y el progreso del conocimiento. No obstante, las desigualdades sociales, el materialismo, la acumulación de riqueza, han incidido en las formas de hacer -y producir conocimiento. Esto refleja los desequilibrios que han sido forjados durante siglos, cuya revisión ha sido objeto de estudio de la ética, que exhorta a la revisión de los procesos de investigación, a brindar una mirada holística, integral, compleja, mientras se desarrollan nuevas formas de trabajar en pro de la humanización de la ciencia, cuyo interés sea ser publica, favorable a las comunidades, que no busque intereses corporativos, sino la solidaridad hacia los demás (Alvarado & Manjarres, 2010).

La ética guarda relación con la investigación, ya que consideran categorías como justicia, bien, mal, son de uso indispensable para el progreso de la ciencia, además de considerar el uso de criterios como verdad, veracidad, universalidad, saber, cuestiones propias de la naturaleza humana, pero que tienen relevancia dentro del ámbito filosófico. Desde esta perspectiva, la investigación es una actividad humana con trascendencia social, donde la producción de conocimiento es decisiva para poder avanzar e impulsar el desarrollo social. En el contexto actual, es indispensable considerar el papel de las humanidades y las ciencias sociales dentro de la investigación, dado que trabajos como la educación, la economía, la política, la sociología, producen conocimientos y, como tal, requieren de un adecuado tratamiento (Galán, 2010).

Por esta razón, es la ética lo que se constituye en transversal dentro de los procesos de investigación. La ética se integra a toda producción de saber, trasciende las perspectivas utilitaristas y los dogmáticos, a la vez que considera los casos particulares y globales, garantizando la integridad de los sujetos, con la finalidad de protegerles ante situaciones adversas, malas prácticas, y marcos no legales de actuación. La ética busca garantizar el beneficio común, así como que la investigación sea limpia, transparente, adecuado a normativas y estándares internacionales (Galán, 2010).

Desde este enfoque, la ética no deja de estar sujeta a dilemas de difícil resolución, bien sea por la comprensión del problema o por la coherencia entre los resultados y los medios para proseguir dentro de la investigación, por lo que se requiere de principios válidos, que de manera universal sirvan de fundamento para la ejecución de la investigación. Dichos principios, señalan la relevancia de la investigación, a la vez que sirven de referencia para las pautas éticas de la investigación. Según Osorio (2000), estos principios podrían resumirse en los siguientes:

- **Principio de integridad y totalidad.** Parte de la premisa de la universalidad, de comprender el todo y no sus partes; es un posicionamiento organizador, que incluye la integridad, diversos puntos de vista, perspectivas variadas, tendiendo hacia el bien colectivo. En tal sentido, toda producción de conocimiento ha de estar sustentada en la visión integral y moral del investigador, que busca garantizar que toda investigación sea realizada respetando a las personas, buscando su beneficio y la justicia social. Asimismo, destaca que los individuos ameritan ser tratados desde su condición de seres libres y racionales, poseedores

de autonomía, de dignidad, son sujetos de derechos, capaces de tomar decisiones, por lo que toda investigación a de referirse a aportar beneficios sociales. La investigación depende de la integridad con la que sea desarrollada, de la responsabilidad y cualidad moral del investigador, en tanto asume una serie de responsabilidades, tales como la integridad, el cumplimiento de principios éticos y bioéticos internacionales, de que su investigación se adecué a un método determinado, de documentar los pasos de la investigación, de hacer públicos sus resultados, e presentar a discusión y revisión por pares la investigación, entre otros aspectos (Espinoza y Alger, 2014).

- **Principio de respeto.** Incluye el trato digno y humanizado hacia las personas, sus circunstancias sociales, culturales, étnicas, raciales, siendo el respeto sinónimo de valoración de la alteridad, de sus formas de ser y costumbres (Osorio, 2000). Reconocer la alteridad es la mayor forma de respeto, que legitima toda acción ética, donde el otro es tomado en cuenta desde su racionalidad, de su forma de ser pensante y como sujeto de derechos (Méndez e Iza, 2021). El respeto a la vida humano es el soporte de toda perspectiva bioética, dado que, de su implementación, deriva la aplicación de los demás principios. Las directrices ofrecidas por este principio orientan hacia el bien, al actuar responsable hacia los demás, tomando la vida como condición y potencialidad humana para ser, lo que hace que se articule a la dimensión médica, jurídica y filosófica, ya que coloca la vida, el respeto a la misma, como centro de todo interés (Berti, 2015). Para Osorio (2000), en el campo de la bioética, el principio de respeto implica

el cumplimiento de dos deberes fundamentales: 1. La no maleficencia, como la obligación moral de respetar la vida íntegra de las personas, dado que, aunque nadie esté en la obligación moral de ayudar a otro, tampoco está en el derecho de hacerle mal. Es una obligación de todos, un principio coactivo, con sanciones jurídicas o penales de trasfondo. En todo caso, el sistema penal sirve como ejemplo del principio de no maleficencia, al no obligar a hacer el bien, pero al condenar y castigar el mal cometido hacia los demás, en cuyo caso, es un principio que exige poner en balance los beneficios y riesgos de las actuaciones morales de los individuos (Tapiero, 2001). 2. La autonomía: que se trata del reconocimiento de la voluntad libre, racional e independiente de los individuos. Considera al ser humano como libre, como capaz de gobernarse a sí mismo y de direccionar su vida; en otros términos, cada quien es capaz de conducirse de acuerdo a sus intereses, deseos y creencia. Es un principio filosófico que reafirma los rasgos propios de los individuos, tendiendo a la promoción del bienestar, de los valores y de las elecciones personales que los individuos consideren necesarios para su vida (Ferro et. al, 2009).

- **Principio de beneficencia:** es la obligación de trascender el principio de no maleficencia; en otras palabras, no sólo se trata de no dañar al otro, sino de que todo individuo está en la obligación de hacer el bien, lo que alude a mantener una constante evaluación de los procesos de investigación y de su trato sobre los individuos. Se refiere a la obligación de actuar en beneficio de otros, siendo un acto que, desde una perspectiva ética, es de ejecución obligatoria, es una imposición moral que conduce a

intereses comunes y no a intereses individuales (López y Zuleta, 2020).

- **Principio de justicia.** Alude a la igualdad de todo individuo, al reconocimiento de su dignidad y al trato igualitario que merecen por el simple hecho de ser pertenecientes al género humano. La justicia, por otro lado, se refiere a la justa distribución de los recursos, a la equidad, a la lucha contra las desigualdades y asimetrías, que conlleva a una gestión responsable y eficiente (Azulay, 2001). El principio de justicia se encuentra íntimamente ligado al tratamiento ético de la investigación y la normativa jurídica que rige los aspectos legales de la ciencia, por lo que, al hacer referencia a este tema, se sitúa al ser humano como centro de la reflexión, al reconocimiento de sus derechos fundamentales, que no podría ser posible sin un desarrollo amplio de los aspectos legales (Centty, 2020).

LA ÉTICA DEL INVESTIGADOR

En el campo de la investigación científica, bien sea en las ciencias naturales, humanas o sociales, el investigador recorre un camino para lograr la ampliación del conocimiento y dar resolución a las problemáticas humanas existentes. De esto deriva la trascendencia de la ética, dado que sustenta las pautas específicas para que se dé un tratamiento digno a los sujetos de experimentación. Los principios éticos de la investigación, marcan el camino que ha de transitar el investigador, situando la dignidad de la vida en el centro de sus acciones. Como tal, la investigación no es sólo un acto técnico, neutral o aséptico, desarrollado dentro de espacios determinados, es un ejercicio de actuar responsable frente a la humanidad, de obligaciones morales que orientan la conducta profesional del investigador que persigue el conocimiento, por lo

que toda acción seguida ha de estar respaldada por una serie de pautas y principios éticos (Coello, 2016).

La ética en la investigación sitúa los contextos, potencia los principios de responsabilidad, justicia, respeto, beneficencia, garantizando la protección de los seres humanos, de los animales, de los recursos naturales investigados. Como tal, valora la dignidad de la vida, buscando hacer frente a conductas dañinas para la ciencia, para el ser humano y para el planeta. Este actuar ético está determinado por la estima hacia la alteridad, el respeto a los espacios privados de los individuos, animales y de los ecosistemas, procurando que el mayor de los beneficios sea logrado en los resultados de la investigación desarrollada (Coello, 2016).

Por consiguiente, se asume que la investigación científica no es neutral, sino que tiene una carga axiológica importante, que conduce las orientaciones del investigador. Con ello, la visión neutral de los objetos y sujetos de investigación queda superada, entrando en vigencia un nuevo paradigma investigativo que considera la importancia de la actuación humana, de su racionalidad e interacción con la realidad estudiada. La actuación del investigador es fundamental para fijar patrones éticos a seguir. La relación entre el investigador y la ética da un nuevo significado a la investigación; fomenta el encuentro con la ciencia, más que como un modelo instrumentalista de producción de conocimiento, sino a la ciencia como un acto social, responsable, cuya finalidad es el bienestar común (Márquez, 2001).

De esta manera, la búsqueda de las investigaciones tiene como finalidad el avance de la ciencia con pertinencia social. No se trata de negar la rigurosidad o la utilidad de la ciencia, sino de que el investigador este consciente de que sus resultados afectan de forma positiva o negativa las dinámicas sociales y culturales;

por tanto, el investigador forma parte fundamental a la hora de construir los valores compartidos dentro de la sociedad, de los estándares éticos de actuación, de las conductas normativas que siguen las pautas de investigación y, en definitiva, en las formas convencionales en las que se definen los valores positivos dentro de la sociedad (Márquez, 2001).

Claro está, no deja de reconocerse la complejidad de esta relación entre la ética y el investigador y los altos grados de conflictividad que ha tenido en determinados períodos históricos de la humanidad; por ejemplo, en la experimentación realizada en la segunda guerra mundial, en la experimentación sobre enfermedades de transmisión sexual en el siglo XX, sobre los efectos del ántrax, de bombas incendiarias, donde los sujetos de experimentación no sólo carecían de información, sino que sus derechos humanos fundamentales eran violados. En virtud de esto, la ética del investigador ha de estar presente en toda exploración científica y desde toda vertiente de pensamiento, dado que esta conduce al desarrollo de la ciencia, pero también ha de fijar las pautas para el cuidado y dignificación del ser humano y del planeta, al crear espacios para la justicia, el respeto, el bienestar y la tolerancia. La ética del investigador coloca por delante los derechos fundamentales, los intereses colectivos; se aparta de los intereses personalistas, evitando que la participación de seres humanos, animales y del ecosistema sea dañado por su investigación e inclusive por terceras personas o intereses corporativos (Orozco y Lamberto, 2022).

Para Schulz (2005), el acto de investigar lleva implícitas obligaciones morales para todo investigador, por lo que ha de investigar para el desarrollo de la ciencia, para ampliar el conocimiento, para perfeccionar la calidad científica, pero también para el avance de la región, de las naciones, para el bienestar social, cultural, económi-

co, incidiendo en la formación de nuevos investigadores, para que se dé continuidad a la ciencia, al progreso social, manteniendo presente los deberes y obligaciones presentes en los códigos de ética, bioética y jurídicos presentes en las legislaciones vigentes de su país y a nivel internacional.

El investigador científico tiene un papel fundamental dentro de la sociedad, el alcance de lo que produce es de trascendencia para el ámbito político, educativo, cultural, social, económico. Los avances que produce la investigación están implicados en la actuación humana; pueden ser beneficios sin precedentes para la humanidad, pero también pueden tender a la corrupción, la violencia, la burocracia y a ampliar los alcances de la globalización en los escenarios sociales. Por tal motivo, la investigación y el investigador se corrompen cuando entran en servicio de la razón instrumental, cuando son incapaces de superar las presiones de los conglomerados empresariales. La ética del investigador ha de estar al servicio de la sociedad, de la consolidación democrática, abierta al debate, a los cambios, sin distingo de clases sociales, sin temor a las sanciones (Schulz, 2005).

Esta perspectiva es vigente en la actualidad, en medio del contexto COVID-19, cuando se han centrado esfuerzos por erradicar la pandemia, generando un gran número de investigaciones y publicaciones, pero que dentro de sí han de ser guiada por las normativas éticas y bioéticas internacionales, por los principios éticos de la investigación, con la finalidad de mantener la calidad científica, evitando las malas prácticas de investigación, el fraude y el daño hacia los sujetos que son usados para la investigación. La ética del investigador se refleja en el conjunto de precauciones y acciones que contribuyen al beneficio humano, social y al progreso de la ciencia (Alba y Proaño, 2021).

El accionar ético que rige a los investigadores es, al mismo tiempo, un

horizonte para el progreso humano, para solventar los escenarios convulsos propiciados por la racionalidad occidental, que ha hecho uso desmedido de la ciencia, sin ningún criterio ético de trasfondo. Sin embargo, la reflexión moral, la aplicación de códigos éticos, del avance en el estudio de los principios éticos de la investigación, ha dado cabida a la valoración ética de la investigación, además de propiciar espacios para que los colectivos sociales tengan participación en las mejoras referentes a la investigación científica, la producción de tecnologías y el crecimiento de las tecnologías, atendiendo a la prioridad de que la ciencia está pensada para el cambio y la transformación social (Rutti et. al, 2022).

CONCLUSIÓN

La relación implícita entre ética y ciencia se ha mantenido a lo largo de los años, teniendo siempre un objetivo común: el hombre. En su recorrido, la ciencia se ha decantado por explicar el cosmos, por determinar las leyes que dictaminan su funcionamiento, lo que posibilita el alcance de nuevos horizontes, tecnologías y una vida más cómoda con el auge y aumento de las tecnologías. La ciencia también tiene incidencia en el ámbito social, cultural y política; marca pautas de obrar humano acerca del mundo. Dicho eso, la ética se conjuga con la ciencia al cuestionarse sobre sus resultados, sus avances, su papel dentro de la sociedad y las condiciones morales realizadas para llegar a sus resultados.

En base a esto, se niega la premisa ingenua de la neutralidad de la ciencia y se reconoce la interacción de la misma con los espacios sociales, con la lógica instrumental y con contextos asimétricos que determinan su desenvolvimiento. La ciencia, por sí sola, no posee ninguna característica intrínseca, pero sus resultados, el manejo de la investigación y los productos tecnológicos producidos a

partir de esta, reflejan la realidad social. Es así que la ética se ha preocupado por fijar principios rectores para la conducción de la investigación, que permitan evaluar no sólo el principio de la investigación, sino trascender hacia sus resultados y al papel que estos juegan dentro de la sociedad, entendiendo que todo producto investigativo ha de tener un beneficio para el ser humano.

Por este motivo, el investigador ha de asumir una actitud ética, crítica, reflexiva, entendiendo que sus conocimientos, investigaciones y tecnologías desarrolladas, marcarán pautas y condicionamientos sociales, que muchas veces serán a beneficio humano, pero otras tantas, podrían generar desequilibrios, desigualdades o daños perjudiciales. El investigador tiene un papel central; su interés por investigar o hacer ciencia no tiene que limitarse a la utilidad que produzca a las corporaciones, a carreras constantes por sobresalir en índices académicos, sino en la posibilidad de impactar positivamente el mundo, de mantenerse en acuerdo con un sistema de valores cónsonos a las demandas sociales y de su nación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, Juan & Proaño, Lizbeth (2021). "La ética en la publicación científica en tiempos de COVID-19". *Revista de Filosofía*, 38(99). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5644537>
- Alvarado, Víctor; Manjarres, Martín (2010). "Problemas y retos de la investigación en el siglo XXI (el caso de la RIEMS y la conformación antropológica)". *Avaliação*, Vol. 15, Núm. 2.
- Álvarez, Fernando (2014). "Ética y Ciencia". *Neurología Argentina*, Vol. 6, Núm. 23.
- Azulay, A. (2001). "Los principios bioéticos: ¿se aplican en la situación de enfermedad terminal?". *Anales de Medicina Interna*, Vol.18, Núm.12. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-71992001001200009&lng=es&nrm=iso>

Berti, Bernardita (2015). "Los principios de la Bioética". *Prudentia Luris*, Núm. 79. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/principios-bioetica-berti-garcia.pdf>

Bunge, Mario (1992). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Centty, Deymor (2020). "La justicia como objeto de estudio para construir una ciencia social consistente". *Prolegómenos*, Vol. 23, Núm. 46.

Coello, Yusmania (2016). "Aspectos éticos del investigador en la construcción del conocimiento científico". *CienciaMatria, Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, Año II. Vol. II. N°3.

De Zubiría, Sergio (1998). "Filosofía de nuestro ethos cultural". *Revista de Estudios Sociales*, Núm. 1.

Espinoza, Eleonora & Alger Jacqueline (2014). "Integridad científica: fortaleciendo la investigación desde la ética". *Revista Médica de Honduras*, Vol. 82, Núm. 3.

Ferro, María; Molina, Luzcarín & Rodríguez, William (2009). "La bioética y sus principios". *Acta Odontológica Venezolana*, Vol. 47, Núm. 2.

Galán, Manuel (2010). "Ética de la investigación". *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 54/4.

López, Luis & Zuleta, Guillermo León. "El principio de beneficencia como articulador entre la teología moral, la bioética y las prácticas biomédicas". *Franciscanum*, Núm. 174, Vol. 62.

Manterola, Carlos & Otzen, Tamara (2013). "Por qué investigar y cómo conducir una investigación". *Int. J. Morphol.*, 31(4).

Márquez, Álvaro (2001). "La ética del investigador frente a la producción y difusión del conocimiento científico". *Revista Venezolana de Gerencia*, Año 6. Núm. 16.

Méndez, Johan & Iza, Víctor (2021). "Apuntes para una reflexión en torno a la ética de la alteridad". *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, Núm. Extra. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4758380>

Núñez, Juan (2006). *Ciencia y ética. Entre el por qué y el para qué*. ITESO, México.

Orozco, Henry & Lamberto, John (2022). "La ética en la investigación científica: consideraciones desde el área educativa". *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, Año 10, Núm. 19.

Osorio, Gilberto (2000). "Principios éticos de la investigación en seres humanos". *Medicina*, Vol. 60, Núm. 2.

Rutti, José; Apesteguía, José & Inostroza, Luis (2022). "Desarrollo humano sostenible: Los avatares de la ética, la ciencia y la educación en el siglo XXI". *Revista de Filosofía*, 39(Especial). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6453290>

Salazar, María; Icaza, María; Alejo, Óscar (2018). "La importancia de la ética en la investigación". *Universidad y Sociedad*, Vol. 10, Núm. 1.

Schulz, Pablo (200). "La ética en ciencia". *Revista Iberoamericana de Polímeros*, Vol. 6, Núm. 2.

NUEVAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y UNIVERSIDADES: UNA REFLEXIÓN SOCIOPOLÍTICA.

New critical pedagogies and universities:
a socio-political reflection.

Denesy Pelagia Palacios Jiménez

Universidad Nacional Hermilio
Valdizan. Huánuco, Perú.
denesypalacios@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5631-0583>

Rafael Chafloque Gastulo

Universidad Nacional Pedro
Ruiz Gallo. Lambayeque, Perú.
rchafloqueg@unprg.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-1043-6986>

Eloy Tuesta Bardalez

Universidad Católica de Trujillo. La
Libertad, Perú.
s.tuesta@uct.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-1224-2093>

Francisca Flores Silva Medina

Universidad Nacional Pedro Ruiz
Gallo. Lambayeque, Perú.
fsilvam10@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9181-9243>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270893>

RESUMEN

Las reflexiones compartidas en este artículo son producto del esfuerzo metodológico de síntesis de los fundamentos teóricos del tema, para luego como propósito, analizar con enfoque hermenéutico las nuevas pedagogías críticas que surgen del fracaso social de la pedagogía tradicional en Latinoamérica. Las nuevas pedagogías críticas son demandadas en silencio por sectores, para confrontar las intensas tensiones sociales que ha generado el liberalismo como política de gobernanza que ha ejercido control sobre el consumo, produciendo a la vez un cumulo de desigualdades sociales. Por ello, la Filosofía de Liberación Dusselliana y la Pedagogía del Oprimido Freiriana son parte de la sustentación epistemológica que requiere la educación popular y la pedagógica crítica, para generar el derecho a la discencia y el carácter dialógico de la didáctica para el debate de situaciones problematizadoras y la construcción del saber en una praxis liberadora, lo cual debe ser asumido en la universidad del siglo XXI en la región.

Palabras claves: Pedagogías críticas, universidad, reflexión sociopolítica.

ABSTRACT

The reflections shared in this article are the product of the methodological effort to synthesize the theoretical foundations of the subject, and then as a purpose, analyze with a hermeneutical approach the new critical pedagogies that arise from the social failure of traditional pedagogy in Latin America. The new critical pedagogies are silently demanded by sectors, to confront the intense social tensions that liberalism has generated as a governance policy that has exercised control over consumption, producing at the same time an accumulation of social inequalities. For this reason, the Dusselian Philosophy of Liberation and the Freirian Pedagogy of the Oppressed are part of the epistemological support that popular education and critical pedagogy require, to generate the right to discence and the dialogical character of didactics for the debate of problematic situations and the construction of knowledge in a liberating praxis, which must be assumed in the 21st century university in the region.

Keywords: Critical pedagogies, university, sociopolitical reflection.

INTRODUCCIÓN

Cuando se escribe sobre fenómenos sociales que históricamente han actuado en un espacio como el latinoamericano, produciendo un sin fin de tensiones sociales producto de las políticas ejercidas por la gobernanza reinante, surgen interrogantes como: ¿El origen de la crisis social existencial está en el modelo político imperante? o ¿Por qué la universidad no ha resuelto los mayores problemas sociales, siendo la cuna de la construcción del saber? Primero, ambas interrogantes tienen asidero en este estudio que procura realizar una reflexión sobre los aspectos actuantes o no de la pedagogía crítica, usando como base la propuesta en el pensamiento dus-seliano y freireano como respuesta para resolver los problemas sociales históricos que surgen en la región, a raíz del modelo pedagógico educativo utilizado en nuestra sociedad que ha colonizado el conocimiento del educando, más bien, se ha venido usando pedagogía alienadora de la posmodernidad como respuesta para atender el modelo liberal reinante. Por ello, proponemos la práctica de nuevas pedagogías críticas para resarcir la desatención de los contextos sociales por parte de la práctica educativa universitaria, que pretende una educación popular basada en un horizonte epistémico propio (Ortega, 2020, p. 118), para la construcción de referentes políticos y éticos que lleguen a las masas en ejercicio educativo.

Este artículo pretende territorializar la pedagogía crítica en la región, puesto que, este espacio geopolítico urge del reposicionamiento de la educación universitaria a partir del contexto social y político que concurre en una práctica pedagógica desestabilizada, sometida a colonialidad histórica por fuentes hegemónicas liberales que han reprimido políticamente las pedagogías críticas latinoamericanas (Ojeda & Cabaluz, 2010, p. 149). Por

lo tanto, en el estudio se realiza una síntesis del fundamento teórico de las pedagogías críticas, su aplicación en el ideario docente universitario, basados en una metodología de análisis de los fundamentos conceptuales y teóricos, asimismo se discute con un enfoque hermenéutico el diagnóstico y necesidades de aplicación en la región, para finalmente, debatir sobre el rol de las universidades para generar el urgente y anhelado cambio social con las prácticas sustantivas de la pedagogía crítica. En este sentido, el propósito del artículo está fundamentado en la descripción situacional, relación con otras formas de pensamiento surgidas en el fragor propio de la región y la aplicación de esta ciencia para la práctica liberadora, que permitirá aportar soluciones al complejo tejido social donde está inmersa la sociedad.

SINTÉTICA SOBRE PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía es una ciencia social que permite mejorar los procesos de construcción de aprendizajes, su propósito está direccionado en sistematizar y optimizar los procesos educativos que permitan la efectividad del acto académico, en un marco de reflexión e interactividad entre el docente y el educando para normar los principios fundamentales del aprendizaje (Verdezoto, 2016, p. 14). La pedagogía no es solo un mecanismo de facilitación oportuna y efectiva de aprendizajes, también es un asunto que se ha politizado a la luz de las posiciones ideológicas reinantes en el mundo que buscan el dominio del establishment, para mantener el poder sobre los mercados de consumo. Por ello, surge la pedagogía crítica como forma de contrarrestar y ejercer el aprendizaje desde una visión de creación reflexiva propia del educando, asumiendo entonces un gran desafío referido a normalizar el saber a favor de la justicia social, como reclamo inmediato para la formación del estudiante, para que al final el mismo

asuma su posición política (Bracht & Quintão, 2022, p. 6). Aunque en la región existen visiones que dan como resuelto que el currículo educativo debe ser sin fundamentos políticos, en opinión de Lopes significa defender que no existen principios y reglas curriculares en la educación (2015, p. 445), es decir, no existe definición científica del currículo educativo, ya que éste es producto de una acción política.

En Latinoamérica en la segunda mitad del siglo XX, se inició un fuerte movimiento por la pedagogía crítica, encabezada en Brasil por Paulo Freire quien asumía el hecho pedagógico-curricular instaurado como alienador, formador de profesionales bancarios y girado completamente hacia el liberalismo, que solo atendía a las leyes que gobiernan el mercado. El autor mencionado pone de manifiesto que la pedagogía crítica enmarca la educación como proceso histórico, cultural, político y liberador del oprimido, necesario para la construcción epistémica de ideas concretas para la solución efectiva y sostenible de la cosa política y social, como condición para la dignificación de los seres humanos (Chaustre, 2007, p. 100). En contraparte, cuando la pedagogía tradicional interviene y se hace superior a la crítica, el poder no forma parte de un vínculo estrecho con el saber (Bracht & Quintão, ob cit., p. 3), en este sentido, no se hace formación educativa para empoderar al educando, por lo que es necesario, si se desea formar un profesional reflexivo y crítico, que emancipe sus postulados obtenidos a través del conocimiento, el cual fue orientado por el docente como co-constructor del saber, esto hace que la pedagogía sea crítica.

En el mismo orden de ideas, la pedagogía crítica esta consustanciada con el cuerpo humano o la gestualidad del ser que practica los postulados críticos, puesto que, el cuerpo-sujeto se reconstruye con el resignificado del pensamiento reflexi-

vo en el individuo, la corporalidad es parte de la estructura social, por ello, para la pedagogía crítica el cuerpo es sinónimo de resistencia y emancipación contra la pedagogía tradicional, el primero, propicia el dialogo critico entre semejantes (Silgado & Cárdenas, 2020 p. 110). Esto refuerza el concepto de pedagogía crítica, que propone un cambio en los modos de relación de las comunicaciones entre el docente y estudiante en el ámbito de los desarrollos curriculares y pedagógicos, intentando reforzar los procesos sociales y culturales durante la formación del saber activo (Ramírez, 2020, p. 144), es decir, procura vincular la formación de conocimientos para el bien social, no para resolver necesidades del mercado, por ello, en una transformación de los valores y contenidos curriculares ficticios establecidos en las instituciones educativas superiores, aun se pregona la formación profesional solo para el ejercicio laboral.

Comprender el problema educativo, implica ir más allá del problema pedagógico desde su enfoque curricular y laboral, es necesario asumir los contextos históricos donde se desarrolla, en especial si es en América Latina, donde el escenario ontológico-curricular es complejo y resquebrajado por el orden social y político imperante, aun colonizado, donde los intentos de transformación pareciesen inacabados y por añadidura los receptores del aprendizaje son de naturaleza pluricultural, que típicamente han estado excluidos del sistema educativo. En la región, la educación con prácticas pedagógicas tradicionales ha impuesto al individuo receptor educando la pasividad a base de instrucciones y prohibiciones dentro de un contexto conductista, donde el docente es el único dueño de la razón, por ende, se ha rechazado la educación crítica en base a pedagogía crítica donde el docente sea el proponente orientador, más bien se asentó históricamente, la quietud, memoria y repetición como herramientas didác-

ticas (Lozada &. Guerrero, 2020, p. 186). Por ello, cobra especial transcendencia los postulados de Freire quien propone la aplicación de un pensamiento pedagógico desde el Sur, construido o debatido a partir de los contenidos epistemológicos del Sur (Lima & Soto, 2020, p. 1073).

Las nuevas pedagogías críticas basan su fundamento en la libertad, la emancipación, la sostenibilidad, el enfoque transfronterizo de igualdad social, la autonomía, en contra de la opresión, y la desarticulación de la pedagogía alienadora, situando los procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje en la transformación de la realidad actuante, que la considera en crisis permanente, por lo tanto, la surgencia de nuevas pedagogías críticas procuran emancipar el contexto académico, cultural, ecológico y social, que de forma decidida repiense la formación actual del saber para satisfacer no solo las necesidades del mercado, más bien es sumar aprendizajes y competencias que fomenten el pensamiento crítico, reflexivo y la formación de un ciudadano irreverente en el pensamiento para al producción social (Salinas & Huaman, 2021, p. 146). La pedagogía crítica en Latinoamérica, es un referente de la educación popular, de los excluidos, de ciudadanos con condiciones psicosociales que no han sido atendidos por el sector educativo, por ello, es necesario que el modelo pedagógico discutido resignifique las relaciones sociales desde diferentes visiones, es de esta manera que la pedagogía crítica adopta una postura de resistencia para generar prácticas educativas entre el docente y estudiante que los empodere con el saber construido (Ortega, ob. cit. p. 137), a la luz de sus luchas por la transformación social y política.

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA LIBERACIÓN DEL PENSAMIENTO

La liberalización del pensamiento humano pasa por la actitud mental de

los individuos, por su conocimiento y forma de percibir la realidad que le rodea, sobre todo en política donde las falsas democracias que han acogido al mundo revela en profundidad la falta de conciencia crítica de los ciudadanos, decía Freire es precisamente la crítica la norma fundamental de una democracia, a veces, solo es necesario ser un persona viviente con pensamiento crítico para saber la verdad política, es así como, se obtiene la libertad de pensamiento si se percibe las causales a profundidad, entonces el análisis será más crítico, mientras más se profundice en los causales de los males de la democracia, y solo se obtiene con la educación practicada con pedagogía autonómica (Freire, 1997a, p. 101), que no necesariamente será academicista. Es que, desde una perspectiva emancipadora entre individuos, la pedagogía crítica fortalece el pensamiento liberador a partir de aplicación de herramientas dialógicas discursivas que no solo son obtenidas en la universidad. Es decir, los proceso dialógicos compartidos en la filosofía liberadora dusseliana y freiriana, encuentran asidero en las pedagogías críticas, puesto que estas superan la concepción técnica, instrumental, simplista y academicista que resultan de la mecanización de la pedagogía (Cabaluz, 2016, p. 70).

Estas consideraciones, colocan en un primer plano la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel como su máximo exponente, para el logro de la liberalización del pensamiento humano, que acompañada de la ética y la alteridad alcanzar los objetivos, que en Latinoamérica encuentra lugar para la práctica de un pedagogía crítica en la escuela y universidad para el desarrollo del sentido liberador (Dussel, 1980). Manifestaba Freire en sus obras literarias educativas rebeldes, que la pedagogía como método de rigor educativo exige discencia, sin ella, es imposible construir algo nuevo, para enseñar se necesita con urgencia la crítica, el respeto por los

saberes del educando, también se requiere el reconocimiento cultural del otro, y exige fundamentalmente una reflexión profunda colectiva cuando se construyen conocimientos (Cfr... 1997b), puesto que la reflexión crítica, es liberadora, desopprime las tensiones sociales entre individuos poderosos y débiles, es decir, aumenta la capacidad del individuo en comprender los significados discutidos en los procesos dialógicos procesando datos, información y valorando perceptiblemente los juicios, experiencias y opiniones.

Los educadores y educandos de nuestras universidades latinoamericanas deben tomar conciencia histórica de la realidad global, puesto que, la opresión y explotación son los lineamientos de la pedagogía tradicional, por ello, se requiere un proceso de transformación social que apunte a la liberación del pensamiento de todos los actores educativos. Significa una lucha desproporcionada y desigual contra el sistema establecido que en opinión de Méndez (2022, p. 157) tiene como propósito convertir al ciudadano de a pie –que está excluido del sistema educativo– en un sujeto sumiso, y quienes lo logran ingresan al sistema de opresión¹. Estos individuos reciben una educación en base a una pedagogía unilateral, que solo explora formas de control como biopoder para su entera satisfacción. Se requiere entonces, una educación transformadora en el ámbito socio-pedagógico que sea abierta, capaz de generar condiciones para el pensamiento crítico, creadora de compromisos colectivos para la surgencia de una sociedad justa y equitativa.

¹ Contrario a los postulados freireano que expresa que la educación liberadora: «es revolucionaria en el sentido estricto del término ya que procura dar al sujeto las herramientas epistemológicas y metodológicas para que pueda pensar, conocer, analizar y tomar conciencia de su realidad, situación y contexto, y luchar contra la injusticia del sistema exigiendo sus reivindicaciones como persona. Esta postura trajo como consecuencia la reacción de la colonialidad del poder brasileña en contra de Freire, para perseguirlo e incluso expulsarlo del país por un buen tiempo» (Méndez, ob. cit.)

Lo expuesto da significación a un enfoque para una vida digna, pletórica de libertades sociales y políticas, por tanto, de democracia verdadera, que encontrará resistencia en los recintos educativos, por lo que es necesaria la emancipación para el logro de pedagogías críticas cambiantes, para combatir las formas de prácticas pedagógicas sociales que enajenan la libertad. En fin, toda transformación para el logro de procesos libertarios tiene en la educación y pedagogía crítica un método poderoso para construir, articular y socializar saberes que propician la democracia real, haciendo a las sociedades equitativas para el ejercicio pleno una vida digna (Soto, Rodelo & Jay, 2021, p. 295). Es inaceptable que, lo que mediáticamente se inculque sea un modelo educativo de la posmodernidad basado en la fragmentación del conocimiento y una relación lineal entre actores educativos, debemos procurar una nueva relación pedagógica dialógica necesaria para la descolonización del pensamiento. En este sentido, se debe reformar el currículo para insertar una nueva visión de la educación, que incluya la complejidad, la transdisciplinariedad y pedagogía decolonial como nuevas bases epistémicas para la práctica de las pedagogías críticas que promuevan el trabajo solidario, emprendedor con aportes sociales (Salinas & Méndez, 2021, p. 22).

PEDAGOGIA CRÍTICA EN LATINOAMÉRICA

Un primer análisis de las pedagogías críticas para la región esta soportado por dos consideraciones específicas, una, relacionada con los postulados teóricos de la Filosofía de la Liberación Dusseliana y la Filosofía de los Oprimidos de Freire, y la otra, es una interrogante si en realidad en América Latina existen aplicación pragmática de pedagogías críticas. Se ha planteado –en caso particular en el marco geopolítico de la filosofía peruana, que no ha existido un pensamiento filosófico dominante en la

región –más allá de Freire y Dussel– ya que lo existente solo se ha encargado de promover sin éxito la transformación del pensamiento, mientras que la filosofía eurocéntrica ha sido inculcada históricamente, produciendo alienación y dependencia del pensamiento (Cfr...Salazar, 2004), por lo tanto, resulta casi imposible aplicar pedagogías críticas sin una base teórica-filosófica entretrejida en el pensamiento docente y el estudiante. Por ello, autores como Cabaluz, plantean métodos para problematizar fundamentos teóricos y ético políticos que soportan apartar el pensamiento eurocéntrico del imaginario latinoamericano para poder hacer realidad las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. (ob cit., p. 70)

En la región, solo algunas prácticas pedagógicas de baja frecuencia se aproximan un poco al contexto de una pedagogía crítica –excepto casos aislados– se han observados métodos didácticos de aprendizaje en las universidades como procesos de pedagógicos formativos en su contexto evaluativo, que proponen algunas consideraciones coincidentes con la temática tratada, como: toma de conciencia durante la práctica pedagógica, formación de competencias para toma de decisiones, mejora continua durante la aplicación temporal de métodos de aprendizaje, la revisión reflexiva para la generación de conciencia, la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje (Beriche & Medina, 2021, p. 201). Algunas experiencias de prácticas de pedagogías críticas con praxis liberadora han estado ocurriendo en la región, tal es el caso de las tradiciones emancipadoras de la educación chilena que alguna vez se desarrollaron y plantearon una lucha frontal de movimientos sociales por la educación pública liberadora que fuese en contra del pedagogía hegemónica, proponiendo pedagogías críticas en un contexto de educación popular (Areyuna, Cabaluz & Zurita, 2018, p. 65), donde muchos de estos

procesos emancipadores se diluyeron y apenas lograron algunas peticiones.

Para el caso de Colombia, existen investigadores referentes que fundamentan la aplicación de la Teoría Crítica en la educación como sustanciación de las prácticas de la pedagogía crítica, que de alguna forma han alcanzado avances en el país aplicadas bajo el contexto de la autonomía de las universidades públicas y otras tantas en el marco de aplicación popular. Estas prácticas se han enfocado en reflexionar bajo las premisas de tres dimensiones: uno, reconoce la fundamentación teórica de las pedagogías críticas para fortalecer el análisis desde el paradigma epistemológico; dos, enfocarse en las relaciones entre la práctica real y la reinención de la pedagogía crítica desde el reconocimiento de la colonización del conocimiento y las propias realidades del territorio donde se aplique; y tres, ponderar el balance logrado en el mundo, maximizando los logros de la educación popular y su verdadera funcionalidad crítica (Piedrahita, et al., 2018, p. 95). Los autores colombianos concluyen y aseveran, a la luz del entendimiento de la realidad, que ha dado con la práctica educativa en la educación popular, el problema reside que esta, es una responsabilidad gubernamental, por tentó, es un problema político.

En la región la educación popular tiene una historia propia, es originaria de los pueblos primigenios de Nuestramérica, ella sigue el rastro en la cultura y el quehacer latinoamericano. En la región para principios del siglo XX se forman las escuelas populares, naciendo algunas de manera anárquica como en Uruguay, otras mientras tanto corresponden a proyectos estructurados de orden político-educativo nacionalista como en el Perú (Muñoz, 2020, p. 85). Para la mitad del siglo XX se hacen los primeros intentos en Latinoamérica para la construcción de universidades populares con un currículo practicante concer-

niente a lo crítico, la formación estaba dotada de conciencia crítica, las más surgentes fueron las de El Salvador, México y Perú, que propusieron características diferenciadas con otras universidades tradicionales, puesto que, educaban a obreros para la preparación de sujetos laborales que típicamente eran excluidos, siendo el mayor porcentaje de descendencia indígena. Se dotaba al individuo de conciencia crítica destinada a visualizarse en el papel histórico sobre el espacio que ocupaban y la actividad que ejercían, orientándolos hacia la organización social-laboral para evitar la explotación y así defender los intereses de los colectivos (Mejía, 2015, p. 107)

La educación en Bolivia ha sido un caso emblemático en América Latina, puesto que, desde su fundación como república ha sido un país caracterizado por la injusticia social, que ha luchado hasta la actualidad en la búsqueda de una identidad, es que, su población integrada por mayoría indígena ha sido excluida, los gobernantes de turno nunca entendieron que la escuela indígena debe estar dotada de una pedagogía crítica y contextualizada, propia, alimentada por las raíces históricas y por las experiencias etnoculturales en un marco económico circunscrito en la experiencia para la vida digna de estos pueblos originarios, es decir, educar para cultivar, criar, crear ideas en un marco de su propia ancestralidad (de Alarcón, 2018, p. 50), aunque, una luz al final del túnel se ha visualizado en los últimos 10 años en el pueblo boliviano, pues se han estado generando oportunidades de ingreso educativo, esto ha mantenido un balance positivo en crecimiento económico. Contrario a Brasil, donde la influencia de Freire, Boff y otros pensadores ha ayudado a fomentar los grupos sociales en defensa de la educación liberadora. Es que la pedagogía crítica para una educación liberadora es diferenciada en la región, para algunos es un espa-

cio indómito, para otros una oportunidad para resarcir el descontento social y poder emancipar, sin embargo, en ambas se requieren esfuerzos para consolidar las pedagogías críticas y la educación popular (Cappellacci, et al., 2018, p. 28).

ROL DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA UNIVERSIDAD

La enseñanza ejercida desde la universidad, que postula al más necesitado y vulnerado socialmente, es el lugar idóneo para la construcción del conocimiento mediante la pedagogía crítica, sustentada en aprender con pensamiento crítico. En ella se da lugar a los primeros pasos para la transformación social, en base a la reivindicación de saberes alternativos y prácticas pedagógicas críticas surgidas para descolonizar el pensamiento que ha penetrado hasta las entrañas del pueblo Nuestroamericano, la universidad constituye el espacio ideal para resistir lo pautado por la globalidad liberal, es un espacio de encuentro para debatir y participar mediante pedagogías críticas los saberse de campesinos, indígenas, grupos femeninos y otros que ha sido marginados en la modernidad (Castillo, 2022, p. 786). La universidad es la fuente de la construcción del saber a través de la investigación y extensión, puesto que permite recrear racionalidad del mundo real. Para que la universidad logre este acometido debe transformarse proponiendo una propuesta curricular democratizadora orientada a re-entrenar al docente – constructor del conocimiento– en la pedagogía para la emancipación del saber (Cfr...Santamaría, et al., 2019), que sirva para propiciar la reflexión crítica en los educandos para el debate de ideas, afrontando la tecnología y lo científico como herramienta para el vivir bien de su pueblo, no para la depredación.

La universidad como referente institucional, requiere de soporte para llevar a cabo el proyecto transforma-

dor, pues, aisladamente se convertiría en solo un intento por la erradicación de las prácticas pedagógicas que alienan el pensamiento. En este sentido, la iglesia católica muchas veces aúpa un rol de ejecutor de proyectos educativos de concientización social, especialmente con personas en situación de injusticia, pobreza y exclusión (Cruz, et al., 2018, p. 145). Sin embargo, insistimos que la pedagogía crítica para una educación universitaria popular, es responsabilidad de la gobernanza, puesto que, está en juego la soberanía de los Estados. La universidad latinoamericana debe avocarse para que el docente adquiera competencias críticas, ya que, la noción de docente omnipresente y conocedor de todo el conocimiento es cosa del pasado, esta práctica no ha resultado transformadora, más bien ha perpetuado el estatus dominante, los educandos están esperanzados en el cambio, desean recrear competencias críticas y estas se obtienen con la práctica de la pedagogía crítica libre ejercida por el profesor. Sólo el conocimiento y el análisis teórico consistente, será reflexivo, si está basado en ideales críticos de justicia y la democracia, estas premisas esperan por los educandos, también deben los actuantes valorar sus experiencias sociales en la práctica crítica del aula de clase (Fischman & Sales, 2010, p. 17).

La universidad del siglo XXI en Latinoamérica está en deuda social y ambiental con la sociedad, que espera, mediante la pedagogía aplicada contrarrestar los desafíos globales actuantes, que cada vez más se acumulan en el imaginario social y en la realidad de los problemas comunitarios y globales. Las instituciones de educación superior-IES, debe buscar mediante la teoría crítica la vinculación epistémica entre el ser, el saber, el hacer y el convivir con el fin de formar un ciudadano más consciente, con mayor criterio, capaz de problematizar situaciones, para proponer cambios sustentados en los factores intervinientes, solo así podrá dar

lectura a que la formación bancaria no es la ideal en un mundo tan convulsionado socialmente, para el cual se requiere una lectura crítica de los problemas más degradantes que hoy surgen en entornos sociales múltiples y complejos (Dávila, et al., 2021, p. 318). Uno de los mayores exponentes como problema degradante global es la insostenibilidad planetaria por las prácticas de consumo, ello representa un factor sólido para la intervención de la pedagogía crítica como una nueva que se fundamenta en la formación cognitiva y actitudinal del educando (Martín, Casares & Cáceres, 2021, p. 11), de ejecutarse, proporcionaría una realidad esperanzadora en la mitigación de la crisis ambiental.

CONCLUSIÓN

La pedagogía crítica más que un método para facilitar el aprendizaje en tiempos de tensiones sociales, constituye la herramienta más poderosa para la transformación de la universidad a partir de su concepción curricular, puesto que, propicia el reconocimiento del otro ser, con una visión analítica, reflexiva, capaz de confrontar la política desde una visión que procure aproximarse a los métodos dialógicos para construir una sociedad más justa e igualitaria. Tal motivo, es tan condicionante que la pedagogía crítica encuentra un espacio en Latinoamérica para su aplicación consecuente en las universidades, puesto que, la región ha estado caracterizada por un relación de tensiones sociales cada vez más en aumento, como la exclusión, racismo e inequidades sociales, que para su atenuación debe propiciarse el encuentro con la pedagogía crítica para garantizar por un lado, los derechos a la discencia, y por otro, abordar la realidad social con la formación política, considerando los procesos de construcción de situaciones problematizadoras abordadas con subjetividades críticas (Cfr... Guelman, Cabaluz & Salazar, 2020). De allí parte

el principio conclusivo que se toma en este estudio, destacando que la transformación curricular universitaria debe ser responsabilidad de la gobernanza, sobre todo, en Nuestra América donde las desigualdades sociales han producido grandes desequilibrios en la balanza para una vida digna.

Un elemento importante a destacar es que las nuevas corrientes de la pedagogía crítica, encuentran puntos comunes en el pensamiento latinoamericano de la educación popular, puesto que, formula sus postulados epistemológicos en la vinculación ontológica con la Filosofía de Liberación Dusseliana y la Pedagogía del Oprimido Freiriana. Al respecto, los enfoques que se comparten están asociados a la naturaleza ética y política de la educación como mecanismo de la praxis liberadora para la transformación social, asimismo, la pedagogía crítica procura identificar los factores alienantes del eurocentrismo para ir a un proceso de descolonización del conocimiento presente en la pedagogía tradicional construyendo lo nuevo, en base a los rasgos culturales propios de cada espacio geopolítico (Caballuz, ob cit., p. 76). Por ello, el rol de la universidad del siglo XXI en Latinoamérica es determinante para las transformaciones sociales, encontrando en la pedagogía crítica una ventana abierta para salir a destrabar el *establishment*, pues, los pueblos demandan con urgencia y decisión dialogar con las comunidades, renovando las prácticas sociales con la fijación del fin *in finitum* de la responsabilidad social universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Areyuna, B., Caballuz, F., & Zurita, F. (2018). Educación Popular y Pedagogías Críticas. Corrientes emancipadoras de la educación chilena. A. Guelman, F. Caballuz & M. Salazar (Eds.). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Rev. Clacso. (p. 65-94). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.Pdf.
- Beriche-Lezama, M. E., & Medina-Zuta, P. (2021). La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior. Educación, 27(2): 201-208. DOI: <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2433>
- Bracht, V. & Quintão de Almeida, F. (2022). Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. Movimento, 25, e25068. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>
- Castillo-Rodríguez, M. N. (2022). Paulo Freire: De la Educación Liberadora a la pedagogía decolonial. Revista de Filosofía, LUZ, 39(Especial): 780-786. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6469158>
- Caballuz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latino-americanas e filosofía da libertação: potencialidades de um diálogo teórico-político. Educación y educadores, 19(1): 67-88. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>.
- Cappellacci, I., Guelman, A., Loyola, C., Palumbo, M., Said, S. & Tarrio, L. (2018). Disciplinar indómitos y acallar inútiles: La educación Popular y las Pedagogías Críticas interpeladas. A Guelman, F. Caballuz & M. Salazar (Eds.). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Revista Clacso. (p. 27-42). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf.
- Chaustre-Avenidaño, A. (2007). Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas. Educación y Ciudad, (12): 99-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705022>
- Cruz-Bustamante, M., Hernández, J., Chévez, C., Aquino, A. & Pérez, S. (2018). Vinculación entre Pedago-

gías Críticas y educación Popular en El Salvador. A. Guelman, F. Cabaluz & M. Salazar (Eds.). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Revista Clacso. (p. 141-158). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113_022418/Educacion_popular.pdf.

Dávila-Morán, R. C., Agüero-Corzo, E. del C., Ruiz-Nizama, J. L., & Vázquez-Perdomo, F. (2021). Educar en el tercer milenio: retos y desafíos de la educación en un mundo globalizado. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico., (14): 318-327. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205251>

de Alarcón, S. (2018). Bolivia: la lucha por la educación como lucha por la identidad. A. Guelman, F. Cabaluz & M. Salazar (Eds.). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Revista Clacso. (p. 43-64). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113_022418/Educacion_popular.pdf.

Dussel, E. D. (1980). Filosofía de la liberación. Vol. 6. Universidad Santo Tomás, Centro de Enseñanza Desescolarizada.

Fischman, G. E. & Sales, S. R. (2010). Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? Revista Brasileira de Educação, 15, 7-20. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100002>

Freire, P. (1997a). La educación como práctica de la libertad. Trad. Lilian Ronzoni. 45. ed. México: Siglo XXI, https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educacao-C3%B3n_como_pr%C3%A1tica-libertad.pdf_-1.pdf

Freire, P. (1997b). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI, Educ. Soc., Campinas, 40, e0193786

Guelman, Cabaluz & Salazar,

(2020). Presentación. Guelman, F. Cabaluz & M. Salazar (Eds.). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Revista Clacso. (p. 221-255). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113_022418/Educacion_popular.pdf.

Lima-Jardilino, J. R. & Soto-Aranjo, D. E. (2020). Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: seu legado para uma nova pedagogia do Sul. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 15(3): 1072-1093. DOI: 10.21723/riaee.v15i3.12472.

Lopes, A. C. (2015). Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, 21(45): 455-466. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193542556011>

Lozada-Chiroque, C. M. & Guerrero-Rivera, J. (2020). Del sujeto sumiso al sujeto emancipador: filosofía latinoamericana y pedagogías críticas. J. Guerrero-Rivera (Eds.). Pedagogías críticas en la educación superior: "miradas otras". Universidad Libre, Bogotá. (p. 181-272)

Martín-Sánchez, M., Casares-Ávila, L., & Cáceres-Muñoz, J. (2021). Educación para el consumo sostenible desde la pedagogía crítica. Educação e Pesquisa, 47, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147235557>

Mejía-Jiménez, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el Sur y desde abajo. Praxis & Saber, 6(12): 97-128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216006>

Méndez-Reyes, J. (2022). Pedagogía en Don Bosco y Freire. Un análisis sobre el Sistema Preventivo y la educación liberadora. Revista de Filosofía, LUZ, 39(100), 155-175. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979784>

Muñoz-Gómez, L.P. (2020). Configuración de sujeto desde la educación popular en Latinoamérica. MLS

Educational Research, 4(2): 84-98. DOI: 10.29314/mlser.v4i2.334

Ojeda-Pizarro, P. R. & Cabaluz-Ducasse, J. F. (2010). Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento: reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas. *Diálogos educativos*, 10 (19): 149-162. http://www.umce.cl/~dialogos/n19_2010/ojeda.swf

Ortega-Valencia, P. (2020). La educación popular: referente de la pedagogía crítica en Colombia. J. Guerrero-Rivera (Eds.). *Pedagogías críticas en la educación superior: "miradas otras"*. Universidad Libre, Bogotá. (p. 121-142)

Piedrahita, J., Giraldo, Y., Guzmán, C., Pino, Y., Castaño, A., Salazar, M. & Ospina, F. (2018). Pedagogía crítica y educación popular. Polifonía de voces desde la periferia colombiana. A. Guelman, F. Cabaluz & M. Salazar (Eds.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*. Revista Clacso. (p. 95-116). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113_022418/Educacion_popular.pdf.

Ramírez-Peña, L. A. (2020). El discurso de la pedagogía crítica. J. Guerrero-Rivera (Eds.). *Pedagogías críticas en la educación superior: "miradas otras"*. Universidad Libre, Bogotá. (p. 143-208)

Salazar-Bondy, A. (2004). ¿Existe una filosofía de nuestra América? México D.F. Siglo XXI Editores. Edición 16.

Salinas-Atausinchi1, Y. & Huaman-Lucana, R. (2021). Pedagogía crítica: una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4): 146-161. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.011>

Salinas-Gaona, S. E. & Méndez-Reyes, J. M. (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. *Encuentros*. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crí-

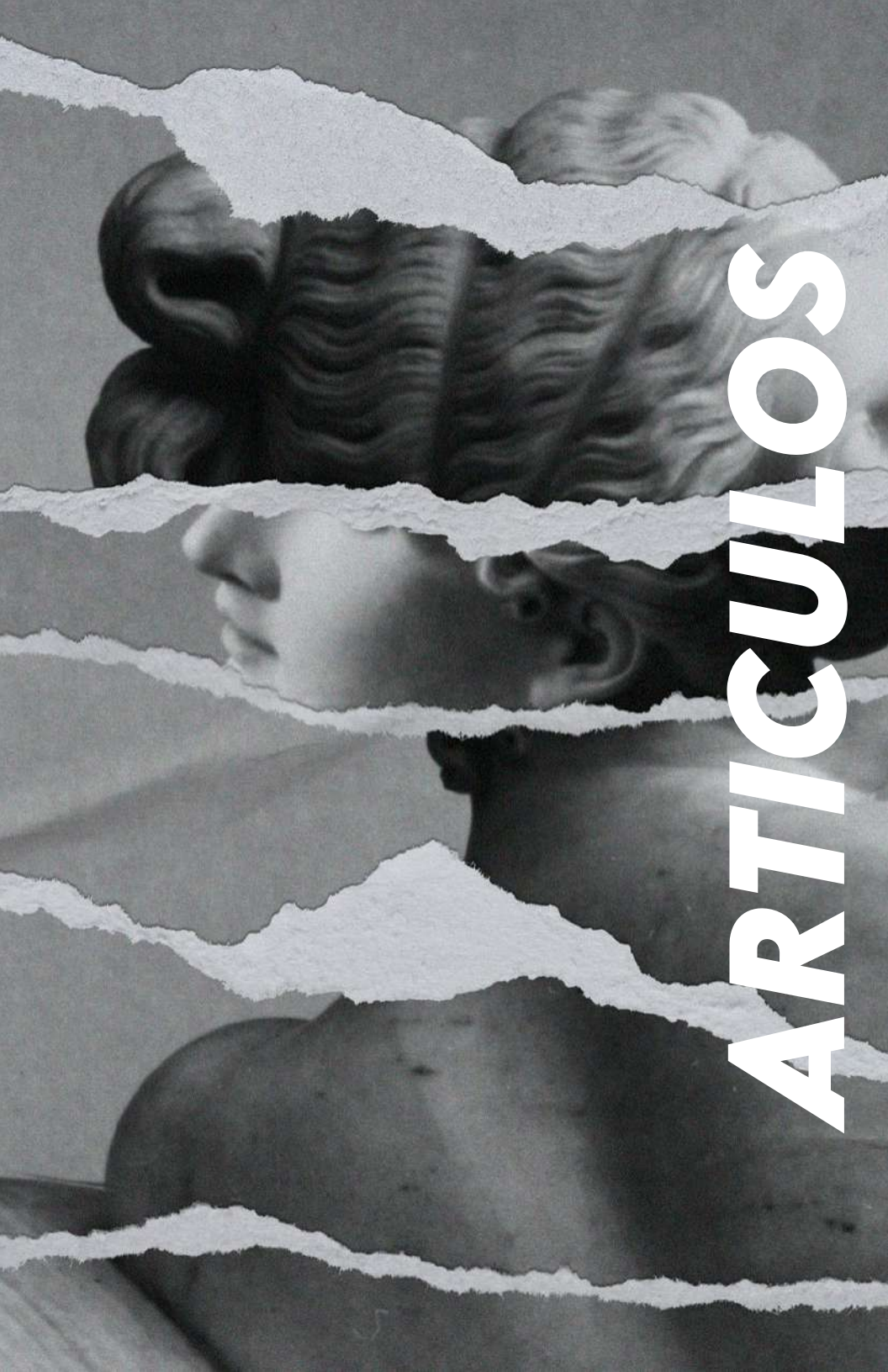
tico, (14): 228-256. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205225>

Santamaría-Rodríguez, J. E., Benítez-Saza, C. R., Sotomayor-Tacuri, S., & Barragán-Varela, L. A. (2019). Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, 40, ePub0193786. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019193786>

Silgado-Ramos, A. & Cárdenas-Páez, A. (2020). Cuerpo, pedagogía crítica y lenguaje. J. Guerrero-Rivera (Eds.). *Pedagogías críticas en la educación superior: "miradas otras"*. Universidad Libre, Bogotá. (p. 97-120)

Soto-Molina, J. E., Rodelo-Molina, M. K., & Jay-Vanegas, W. (2021). Noción de alteridad en la educación como experiencia emancipadora del diálogo intercultural. *Revista De Filosofía*, 38(97): 295-310. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4877891>

Verdezoto-Verdezoto, G. A. (2016). La gestión pedagógica y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la básica superior de la escuela "Remigio Romero y Cordero" de la Parroquia Chacarita del Cantón Ventanas periodo 2015-2016 construcción de un portafolio docente. Quevedo. UTEQ. 182 p. <https://repositorio.uteq.edu.ec/handle/43000/1701>



ARTICULOS

INTERVENCIÓN SOCIAL Y DEPORTE. PROGRAMAS DEPORTIVOS PARA LA SALUD Y EL FOMENTO DE LOS VALORES.

Social intervention and sport. Sports programmes for health and the promotion of values.

Antonio Montero-Seoane

Universidad de la Coruña. La Coruña, España.

Antonio.montero.seoane@udc.es

 <https://orcid.org/0000-0003-4595-8530>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8271538>

RESUMEN

La pandemia del Covid-19 se ha sumado a la creciente plaga de obesidad que afecta a casi toda la humanidad, con especial incidencia entre los adolescentes. Las tasas de obesidad en la adolescencia, predictoras de costes económicos y sociales muy abultados representan una llamada de alarma para que pongamos todos los medios posibles para afrontar dicha situación. En este trabajo, resumimos algunos de los estudios recientes en este campo al tiempo que proponemos la aplicación de programas deportivos como recurso para fomentar entre los jóvenes la diversión, el aprendizaje y la socialización, a través de programas deportivos que fomenten hábitos saludables y valores. Para ello, analizamos el papel de importancia que desarrollan en las fases de la construcción de dichos programas deportivos, los agentes interesados en el proceso, con especial énfasis en los padres y en su formación para garantizar el éxito de un programa deportivo.

Palabras claves: Programas sociales, Intervención social, Deporte, Valores.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has added to the growing plague of obesity that affects almost all of humanity, with special incidence among adolescents. The rates of obesity in adolescence, which are predictors of very high economic and social costs, are a wake-up call for us to use all possible means to deal with this situation. In this paper, we summarize some of the recent studies in this field while proposing the application of sports programs as a resource to promote fun, learning and socialization among young people, through sports programs that promote healthy habits and values. To do this, we analyze the important role they play in the phases of the construction of such sports programs, stakeholders in the process, with special emphasis on parents and their training to ensure the success of a sports program.

Keywords: Social programmes, social intervention, sport, values.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de un cierto grado de actividad física se ha incrementado en las últimas décadas, con especial exigencia en las sociedades “occidentales”. Esta necesidad, aún habiéndose propagado por el conjunto de la humanidad no se manifiesta del mismo modo entre los diversos grupos poblacionales (OMS, 2020).

La obesidad infantil es un fuerte predictor de la obesidad en adultos, y está conectado con la diabetes (44%), accidentes cardiovasculares (23%) y algunos tipos de cáncer, entre el 7-41% (WHO, 2019 y OECD, 2019). La reciente pandemia del Covid-19 ha trastornado las vidas de los niños y adolescentes, incluyendo sus hábitos de comida y de actividad física, alcanzando las tasas de obesidad niveles más elevados al finalizar la crisis del Covid-19 (Stavridou et al., 2021). En promedio, la tasa de sobrepeso en los 27 países de la OECD ha pasado del 16,6% en el año 2009-10 al 18,3% en el año 2017-18, con valores más elevados entre los chicos de 15 años en todos los países (22,1% frente al 14,5%). Por otra parte, las desigualdades sociales también fueron registradas en todos los países examinados, con mayores tasas de sobrepeso y obesidad entre las clases de nivel socioeconómico bajo (Paalanen et al. 2022). En síntesis, la obesidad infantil es un asunto complejo y multicausal, en consecuencia la respuesta debe incluir la participación de interesados del gobierno, dirigentes comunitarios, escuelas, profesionales de la salud y de la industria.

La amplia revisión efectuada por Guthold et al. (2020) sobre las tendencias en inactividad física entre adolescentes de 11 a 17 años, registra mayores niveles entre las chicas 84,7% frente a los chicos (77,6%), apareciendo una tendencia al incremento de la actividad física únicamente entre ellos, mientras las chicas mantienen sus tasas de inactividad.

EL DEPORTE, LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LOS VALORES

El deporte es, para Hobsbawm (2000), uno de los ámbitos en que con mayor claridad se manifiestan los cambios y los valores de nuestra sociedad contemporánea. Aunque terminológicamente deporte y actividad física son conceptos diferenciados; de modo que la actividad física puede definirse como todo movimiento producido por la contracción de los músculos esqueléticos; mientras que el deporte ha invadido casi por completo el campo del ejercicio físico (Bourdieu, 1997), alcanzando la categoría de “hecho social total”, en cuanto se muestra como un referente casi constante en nuestra sociedad.

Las diversas perspectivas de los valores sintetizada por Arciénaga y González (2002:43) resalta que “hacen referencia a conceptos o creencias acerca de estados o comportamientos deseados” que “trascienden situaciones específicas” para guiar o evaluar la “selección de comportamientos y eventos”, jerarquizados y que se “desarrollan a través de la influencia social, cultural y de la personalidad misma del individuo.”

Hagamos un breve repaso de las diversas cualidades positivas y negativas del deporte. Dentro de las aportaciones positivas es caracterizado como una actividad “formadora del carácter”, donde se manifiestan y promueven diversos valores como el compañerismo, el esfuerzo, la responsabilidad, o el aprender a “perder” y a “ganar”, entre otras posibilidades. En el lado oscuro del deporte tendríamos por un lado la competitividad entendida como un énfasis desmedido de alcanzar la victoria, la injusticia, la exclusión de aquellos que no pueden alcanzar un alto rendimiento deportivo y, como no, que fomenta el sesgo de obediencia a lo que dicten quienes “mandan”, habitualmente adultos. Sin embargo, sin cuestionar todas estas posibilidades nuestra visión se cen-

tra en considerar el deporte como un “altavoz”, que posibilita multiplicar aquello que trabajemos a través de nuestra intervención (Montero-Seoane, 2004).

El fomento de la actividad física “voluntaria” que proponemos está orientada por unos principios y valores que deseamos promover y trabajar para que mejore la vida de todos los participantes y del conjunto de la sociedad (Hellison, 2011 y Knop, 1993).

Uno de los componentes del deporte, y en ocasiones el más criticado, la competición representa una oportunidad para “sacar lo mejor de uno mismo, lograr nuestra propia excelencia. Y esa finalidad no puede ni debe confundirse con la victoria”, puesto que ese “ese es el verdadero valor moral de la competición” (Durán, 2011:164).

Una reciente reforma de la Carta Europea del Deporte (Unión Europea, 2021), señala que “el deporte basado en valores puede empoderar a las personas y enseñar equidad, trabajo en equipo, igualdad, disciplina, inclusión, respeto e integridad.”

LA ADOLESCENCIA Y LA ACTIVIDAD FÍSICA

La epidemia de sedentarismo está avanzando de modo muy rápido, con manifestaciones más acentuadas entre los adolescentes, considerando adolescentes a quienes ya no son niños y todavía no tienen las responsabilidades de búsqueda de trabajo y/o soporte de la familia. En los datos de la OMS (2020), la diferencia de niños y niñas obesas entre los 5 y los 19 años es significativa a nivel mundial (ver Figuras 1 y 2). Estos valores se podrían explicar por la reducción de actividad física y por el consumo de numerosos alimentos ricos en calorías; a ello, hay que sumar la creciente falta de interacción con sus iguales y la reciente pandemia Covid-19, que ha estado especialmente relacionada con personas con obesidad (Lobstein, 2021).

FIGURA 1. MAPA DE OBESIDAD DE HOMBRES DE 19 AÑOS



Fuente: <https://ncdrisc.org/obesity-prevalence-map-ado.html>

FIGURA 2. MAPA DE OBESIDAD DE MUJERES DE 19 AÑOS



Fuente: <https://ncdrisc.org/obesity-prevalence-map-ado.html>

Diversos estudios han mostrado que la prevalencia del sobrepeso y la obesidad se ha incrementado entre un 25% y un 13%, respectivamente, en numerosos países en el transcurso de la pandemia Covid-19 (Gwag et. al, 2021 y Jarnig et. al, 2021). Además, ha descendido el número de horas de Educación Física escolar al tiempo que se incrementaba más de cinco horas diarias el tiempo de uso de pantallas en los niños desde el 15% hasta el 47%; al tiempo que se incrementaba la inseguridad alimentaria. (Hu et. al, 2021).

Las predicciones relativas a Europa y América Latina, señalan una tendencia de progresivo incremento hasta el 2030 de la tasa de niños obesos de 5 a 9 años (16,2% en Europa frente al 23,12% en América), valores que se reducen entre los 10 y 19 años (11,13% en Europa y 18,5% en América) aunque las previsiones indican que habría 21 niños obesos en Europa en el año 2030 y 44 millones en América.

Ante dicho panorama, cabe preguntarse qué podemos hacer. Una de las opciones, dentro del sistema educativo es la conciencia clara de que, al menos, en el horario escolar de todos los niños y adolescentes en la etapa obligatoria (en España, entre los 6 y 16 años) todos los escolares tengan la oportunidad de cumplir los “requisitos de actividad mínimos” (OMS, 2020).

Otra de las fórmulas posibles, es la propuesta de programas deportivos fuera del horario escolar. Dichos programas, bien dentro del recinto escolar aunque en horas no lectivas o en otras instituciones (clubes deportivos, ayuntamientos, asociaciones de vecinos, ...) tendrían que cumplir diversas condiciones para que puedan ayudar no sólo en el logro de los objetivos relacionados con la salud sino, además, con otros aspectos relevantes de la formación de los jóvenes. A continuación concretamos las etapas, objetivos y metodología para la implantación de programas deportivos de calidad.

LOS PROGRAMAS DEPORTIVOS, EL NIVEL INTERMEDIO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN EL DEPORTE

La intervención social puede tener diversos niveles de actuación; los programas se sitúan en un nivel intermedio o meso, entre los Planes generales de propuestas de actuación (nivel macro) y los proyectos, aquellos niveles más específicos de acción social (nivel micro) (Hellison, 2011).

Las fases para la construcción de un programa deportivo que establecemos son: Propuesta, Implementación y Evaluación. Los agentes que consideramos prioritarios son: padres, deportistas, entrenadores, directivos, amigos y otros familiares. Los procedimientos para su establecimiento vendrán definidos por las dos variables anteriores; así, en la fase de propuesta, cabe definir los objetivos previstos, la difusión de la

propuesta, el consenso con los agentes prioritarios, la duración prevista, así como la evaluación y selección de los recursos materiales y humanos para avanzar en la aplicación del programa. Durante la fase de Implementación, habremos de tener en cuenta qué metodologías permitirán el logro de los objetivos propuestos, la consecución y sincronización de los recursos –establecimiento de horarios, coordinar ayudas para deportistas que la necesiten, ayudas académicas, ...- la adaptación a las situaciones no previstas –enfermedad, falta de material o desperfectos en las instalaciones, ...- Finalmente, será necesario establecer mecanismo de evaluación del programa, centrada tanto en los procesos como en los resultados y que involucre a todos los agentes implicados.

CONDICIONES PARA LA PROPUESTA DE UN PROGRAMA DEPORTIVO

Cualquier propuesta de un programa de incremento de la actividad física de los adolescentes deben procurar superar la distancia entre los discursos teóricos y la práctica de los entrenadores (Grehaigne, Wallian y Godbout, 2005: 255).

Uno de los factores a tener en cuenta es que, a pesar de todo, la situación no deja de ser problemática (Lagardera, 1999:100) dada la “doble naturaleza” del deporte: la competición y la cooperación en los deportes de equipo (McGarry et al, 2002: 773). Situación que puede extrapolarse a la mayoría de las especialidades individuales donde los deportistas suelen estar integrados en un club o dentro de un “equipo”, de un “ecosistema” que facilite las condiciones de entrenamiento, entre otras ventajas.

Otro factor a considerar, si caracterizamos el deporte como una actividad lúdica, competitiva y con un componente motriz de importancia, son los efectos que tiene la competición

potenciando “nuestros propios objetivos y valores en detrimento de los de nuestros compañeros de juego” (Bredemeier y Shields, 1994:179); de ahí que parezca necesario fomentar los aspectos centrales y más positivos evitando algunas “consecuencias no deseadas del deporte” en la iniciación deportiva (Montero-Seoane, 2004).

El primer paso a dar es el establecimiento de objetivos del programa que, en nuestra opinión “deben abarcar metas más allá de las conductas observables para incluir, además, actitudes, creencias, valores e intenciones” (Hellison, 2011:31). La formulación de Fraser-Thomas, Coté, y Deakin (2005) señala como objetivo central ayudar a los niños y adolescentes para que lleguen a ser mejores personas, mientras que la propuesta de Hellison (2011:31) apunta para “ayudar a los niños para que tomen más responsabilidad personal y social”. Una fórmula para implementar el establecimiento de objetivos, son la estrategia denominada “economía de fichas” o “token economy” mediante los cuales es posible la concreción de objetivos de diverso nivel en las actividades cotidianas del programa (Gallati et al., 2019). Los objetivos de la propuesta deberán incluir proyectos que complementen las actividades deportivas con otras actuaciones de relevancia para el logro de los objetivos; entre otras posibilidades, que evidentemente han de adaptarse al contexto de intervención, consideramos de interés las siguientes (Montero-Seoane y Fraguela-Vale, 2017):

- “De vuelta al deporte” con actuaciones específicas para que jóvenes que han abandonado el deporte puedan retomarlo aprovechando sus conocimientos y experiencias previas bien como practicantes, colaboradores, árbitros, ...
- “Deporte + Escuela”, con una intervención para el apoyo escolar de los jóvenes participantes.

- “Invita a ...”, inicialmente con actividades puntuales, para que amigos, padres, abuelos, vecinos, puedan disfrutar de la actividad deportiva con sus compañeros, hijos, etc.
- “El deporte tiene gancho ...”, para conectar con ONG y asociaciones del entorno los objetivos y actividades compartidas.

Un segundo paso es la “construcción” y “difusión” del programa. Para ello, tomaremos como eje central la propuesta de Pouillart (1989:15) cuando afirma que “la creación y el empleo de métodos didácticos están siempre ligados a orientaciones filosóficas, políticas o sociales”. Para ello, los responsables de esta formulación deberían plantear, sobre todo, sus razones para intervenir del modo propuesto, indicando las ventajas de actuar en un sentido determinado y los inconvenientes de hacerlo de otra manera; con la pretensión de que cada grupo debería intervenir con medios didácticos contruidos específicamente sólo para ellos. Dichos medios y actividades propuestas han de tener una flexibilidad que permita la adaptación a los sucesivos cambios de interés que podemos encontrar entre los adolescentes (desde el skate como actividad alternativa hasta su reciente integración dentro del programa olímpico) (Hellison, 2011). A la hora de definir la planificación o temporalización de un programa es necesario prever que su duración sea superior al tiempo habitual de cada participante individual para dar una opción de continuidad al programa; así, si el tiempo habitual pueden ser tres años, nuestro programa debe estar planificado en ciclos de cuatro años.

La difusión del programa debe abarcar a las personas interesadas y, en especial, a los padres quienes habitualmente deciden en función de los intereses personales y familiares la participación en el mismo. Por ello, establecemos un guión para la presentación del programa (Tabla 1). Dicha reunión inicial deberá tener continuidad a lo largo del tiempo de vigencia del programa y, siempre, al inicio de cada curso, temporada o sesión.

TABLA 1.

Guión para la sesión de presentación del programa a los padres.

Fase/Momento	Actividad/Objetivos
1.Inicio-presentación	Presentación del/os representantes del programa. Indicando nombre y responsabilidades principales en el club y en relación con el grupo de su hijo/a.
2.Definición de objetivos	Se especificarán, brevemente, los objetivos en diferentes apartados del club: - Filosofía del club y del deporte - Filosofía de juego
3.Aspectos positivos de la práctica deportiva de sus hijos	Se detallarán las ventajas físicas, psicológicas y de interacción con iguales, entrenadores o directivos y los inconvenientes de NO hacerlo en los siguientes ámbitos: <u>Deporte/Salud</u> ; <u>Deporte/Estudios</u> ; <u>Deporte/Valores</u> .
4.Costes de la práctica deportiva	Se especificarán los costes o desventajas que tiene la práctica deportiva: - A nivel económico - Disponibilidad de tiempo vs. mejor organización diaria "Incompatibilidad" con estudios (exámenes, notas bajas, ...) - Organización-tiempo familiar (cooperación en transporte, ¿otros hermanos?) - Pérdida de contacto con amigos
5.Papel del entrenador en este deporte	Explicaremos el papel que debemos desarrollar en diversos apartados: - Entrenamientos (horarios, lugar, organización y seguimiento, ...) - Partidos (horario establecido, ¿se puede cambiar?, ¿por semana?...) - Desplazamientos - Atención a los padres (hora, día, lugar, ... disponibles) ¿Qué podemos negociar y cuáles nuestras "líneas rojas"?
6.Papel de los padres	¿Cómo puede influir la práctica deportiva en sus hijo/as? ¿Cómo pueden ayudar los padres para que esta práctica sea lo más beneficiosa para sus hij@s? en entrenamientos, competiciones, desplazamientos, casa, ... <u>Centrados en el proceso</u> vs. resultado
7. Cierre y preguntas	Importante.- <u>Aclarar su papel y nuestra disponibilidad para ayudar a sus hij@s</u> Atender a sus preguntas y sugerencias

Fuente: Adaptado de Knop (1993), Gimeno (2010), Gilbert (2017) y Montero-Seoane y Fraguera-Vale (2017).

En las siguientes sesiones a lo largo del curso, la estructura de esta reunión deberá modificarse para resaltar los aspectos de evaluación y reforzamiento de los objetivos del programa. En todas ellas el objetivo principal es resaltar el papel protagonista que deben tomar los padres para potenciar los efectos positivos de la participación en el programa, incluso cuando las situaciones de competición (si decidimos incorporarla como una opción) puedan provocar algunos efectos difícilmente compatibles con el **aprendizaje** y la **diversión** que, junto con la **socialización**, deberían ser los focos centrales de todo programa deportivo.

Una tarea ineludible para poder completar la propuesta del programa deportivo es la selección y, en caso necesario, la formación de los entrenadores que participarán en el mismo. La formación habitual de los entrenadores deportivos no suele tener en cuenta los aspectos más relevantes en la intervención didáctica, por lo que será muy necesaria la formación en aspectos como la construcción de recursos didácticos específicos para el grupo concreto (Pouillart, 1989), la **mentorización** de todos los entrenadores (no dejando esta faceta sólo para los más jóvenes) (Jiménez y Lorenzo, 2009), la aplicación de estrategias de refuerzo positivo (Galatti et al, 2019) y la colaboración en la evaluación de aspectos específicos de interés para cada entrenador y que estén en sintonía con los objetivos del programa y le puedan ayudar a ser más eficiente en su labor.

IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DEPORTIVO

Los primeros momentos en la aplicación de un programa suelen ser de “crisis”, por lo que tenemos que ajustar la programación con frecuencia. Sin embargo, la preparación de las sesiones iniciales ha de considerarse como una etapa esencial, puesto que el primer objetivo de la primera

sesión es que los “deportistas quieran volver”, que se diviertan. Dicho deseo posibilitará la consecución de todos los objetivos que nos hemos propuesto.

La planificación ha de contemplar de un modo realista las diferentes funciones y tiempos, de modo que todas las personas implicadas en su implementación puedan sentir que los objetivos son alcanzables y que las diversas tareas tienen sentido personal y profesionalmente.

Cabe resaltar la necesidad de articular un tiempo para que los entrenadores se formen y puedan intercambiar sus experiencias con compañeros y con otros entrenadores, profesores, directivos o padres que puedan aportar su conocimiento o proponer la construcción de nuevos recursos.

Los entrenadores deben ser re-compensados de modo justo por su trabajo, excepto en los que presten su ayuda voluntariamente, y ese tiempo de trabajo también ha de considerarse la formación que proponemos.

Evidentemente, estos recursos económicos han de salir bien de las familias de los participantes en el programa o de otras personas o instituciones (colegio, Ayuntamiento, patrocinios, ...); pero, en nuestra experiencia en España parece imposible ofrecer un servicio de calidad con buenos profesionales sin coste alguno. Por supuesto que, en casos excepcionales, aunque no dispongan de recursos económicos deben buscarse los mecanismos para que puedan participar los jóvenes en la actividad deportiva voluntaria.

Si disponemos de recursos suficientes, una propuesta interesante es la inclusión de una persona externa al programa, aunque sea con una dedicación limitada a períodos de evaluación, para que se encargue de este proceso, de modo que podamos tener la mejor información posible y

que nos pueda servir para reorientar el programa, si fuese necesario (Hellison, 2011).

Una de las opciones para alcanzar la conciliación laboral y familiar, al tiempo que posibilitar que los participantes puedan cumplimentar sus tareas escolares consiste en facilitar los recursos, instalaciones y profesores que puedan ayudar a los jóvenes en dichas tareas y, de modo, inmediato, continuar con los entrenamientos programados.

Otras opciones de conexión se han extendido de modo que la actividad deportiva está conectada con los contactos intergeneracionales (como la "adopción" de personas mayores con las que establecen lazos y contacto estrecho), el cuidado del medio ambiente (con la limpieza de playas, el cuidado del entorno urbano o, simplemente, reciclando los materiales utilizados habitualmente en el entrenamiento), la limpieza de la instalación utilizada de modo que puedan valorar el esfuerzo que representa no cuidar de modo

Cuando procuramos definir el alcance de un programa deportivo, debemos contemplar nuestra propuesta como un modelo que, irremediablemente, cambiará en función de las personas que lo vivencien y del tiempo. Dada la complejidad del contexto de intervención de los profesionales del ámbito educativo-deportivo, necesitamos (definir un) la construcción de un "modelo", constructo que representa "un modelo del mundo, que nos sirve para interpretar la información y para evaluar lo que nos pasa" (Marina, 2004:44). Para definir nuestro modelo deberíamos centrarnos en 3 grandes líneas (Montero-Seoane, 2013:89):

1. Lograr la confianza y el apoyo de los agentes que nos faciliten la implantación del programa y la concreción de los objetivos en un "ecosistema" abierto a un escrutinio público constante.

2. Definir metas compatibles y jerarquizadas (a corto y largo plazo) de los deportistas, de la institución que promueve el programa y de los propios técnicos.
3. Proponer los aprendizajes preferentes a potenciar y qué problemas afrontar en diversos planos (cognitivos, motrices, afectivos, emocionales, de inclusión, ...).

Aún sin decantarnos por un programa deportivo específico, sea un deporte individual o de equipo, cabe la consideración de equipo como "grupo social con vida propia" en el sentido de que "se va construyendo" progresivamente, con sus correspondientes fases de descomposición" (Guimond, 1994). Doble proceso de construcción-destrucción definido por Phil Jackson (exentrenador de equipos de la NBA) quien con Delehanty (1997:87), resaltan que "nuestra sociedad da una importancia tan exagerada a los logros individuales que los jugadores quedan fácilmente ciegos con su importancia, perdiendo el sentido de la conexión, que es la esencia del trabajo en equipo".

En el segundo apartado, una meta inaplazable es implantar la diversión de los jóvenes como núcleo central de la práctica deportiva; objetivo que debe sortear habitualmente el deseo de muchos entrenadores que desean entrenar más que "jugar", aunque los deportistas comprenden y diferencian perfectamente ambos "momentos" (Peterson, 1991:19), de modo que cuando el entrenador tiene un papel preponderante en sus prácticas será definido como "entrenamiento" frente al "juego" o la "competición" donde sus posibilidades de interferencia se reducen significativamente. De ahí que, a pesar de tener un enfoque a largo plazo éste ha de estar sometido a la diversión y el aprendizaje de tareas que les interesen en ese momento.

La tercera rama de este modelo pretende determinar qué aprendiza-

jes fomentaremos y qué dificultades afrontaremos de modo prioritario. Dado que nuestra propuesta se centra en el movimiento, preferentemente en la actividad física y el deporte, como recurso para el logro de objetivos de diverso tipo, no cerrados únicamente, en el rendimiento físico de los participantes.

LOS AGENTES EN LOS PROGRAMAS DEPORTIVOS

Para el desarrollo de la primera “pata” del programa deportivo tendremos que avanzar en la conexión de las personas que tendrán un papel relevante. Los agentes que tenemos, inicialmente, como prioritarios para nuestra propuesta son: Padres, Directivos, Entrenador/es, Amigos, Profesor de EF, y Otros familiares (abuelos, primos, ...)

El interés de los **padres** es decisivo en la práctica deportiva. De hecho, suelen ser las personas más relevantes para el inicio y el mantenimiento de la práctica deportiva de sus hijos e hijas (Montero-Seoane, 2013). En ocasiones, se ha podido registrar un sesgo de género, de modo que el papel de la madre suele tener un peso mayor en la participación deportiva de sus hijos e hijas, lo que podría tomarse como una parte del proceso de imitación y socialización primaria que caracteriza la vida en familia, así como del capital social (Bourdieu, 1997) de sus progenitores, en la medida que recursos culturales como la formación académica o el dinero suficiente para acceder a determinadas actividades puede condicionar no sólo el acceso a la práctica deportiva sino, además, al tipo de práctica deportiva a la que pueden optar. Los conceptos más relevantes para definir el papel de los padres en relación con la práctica deportiva de sus hijos son: apoyo y presión. El **apoyo** viene dado por el interés de los padres por la práctica deportiva de sus hijos, las medidas que toman para facilitar e incentivar la práctica (como com-

prar el material necesario, pagar las cuotas correspondientes o llevarlos hasta la instalación deportiva cuando sea necesario, entre otras medidas) y mostrar interés por su práctica deportiva de modo que le pregunten por sus progresos en la actividad y cómo se siente en la misma. Según diversos estudios el grado de apoyo de los padres no conviene que se registre en los extremos: bien mostrando un desinterés total por la actividad y por el papel de los hijos en la misma o, en sentido opuesto, estando presente en todo momento, participando en todas las actividades, asistiendo a todos los entrenamientos y llevando las estadísticas de los resultados en cada tarea de los entrenamientos y partidos, etc. El segundo concepto relevante en el papel de los padres en el deporte de sus hijos es la **presión**. Algunos padres, sobre todo en aquellos deportes con una amplia implantación social en un país (en España y otros muchos países, es el fútbol, sin duda), se muestran implacables con todas las actividades deportivas de sus hijos, exigiendo una entrega total y un rendimiento constantemente creciente, independientemente del nivel de juego que alcance su hijo. Sin duda, un cierto grado de presión parece aconsejable en la medida en que se pueda instar-aconsejar a sus hijos que permanezcan en la actividad y que no decidan abandonar a la primera dificultad pero, lejos de esta orientación, hay numerosos padres que sobrepasan con creces este nivel para acosar a sus hijos de cara al logro de determinados rendimientos deportivos rozando, sino sobrepasando, los límites del código penal sobre el maltrato infantil.

Los **amigos** son el grupo de referencia de la mayoría de los adolescentes, de modo que el tiempo libre, la estética y los valores y prácticas de su grupo de iguales tenderá a marcar de modo profundo las “elecciones” del joven. De ahí que nuestra propuesta deba tener en cuenta la posibilidad de acceder, a veces de modo

puntual, de los amigos de los participantes en el programa a fin de que puedan tener “contacto” con el mismo y, eventualmente, lograr captar su interés y fomentar la visión positiva de nuestro programa.

Los entrenadores son personas de gran importancia en el programa (Montero-Seoane y Martínez-Vérez, 2022) puesto que han de actualizar las líneas generales de actuación (en caso de programas con amplia participación) mientras que en otros programas más reducidos también deberán participar en la definición de los diferentes apartados del mismo y ejercer como persona de contacto habitual con los padres. Además, tienen como función prioritaria la intervención en la concreción de las tareas a realizar, actualizando continuamente los objetivos prioritarios del programa.

La modificación de la familia ha sido evidente en numerosos países, de modo que el número de hijos se ha reducido mucho y la estructura familiar se ha reducido, dejándola en los padres y un hijo. De ahí que, cuando es posible, otros miembros de la familia desempeñan papeles de importancia en el acompañamiento de los jóvenes deportistas, como el que suelen tomar numerosos abuelos y abuelas ayudando a sus nietos. (Montero-Seoane, 2013). En otras ocasiones, familiares cercanos o vecinos pueden tomar un papel habitual en la configuración del grupo de contacto habitual de los jóvenes.

Los directivos del colegio, club deportivo o institución que promueve el programa deportivo tienen un papel importante en la administración de los recursos para que sea posible su desarrollo. En ocasiones, también pueden implicarse en el desarrollo concreto del programa en cuyo caso tendrán un rol relevante en la definición de los objetivos generales y del alcance de los recursos disponibles para su implementación. (Montero-Seoane, 2013).

El profesor de Educación Física, un papel relevante en la formación de los jóvenes estudiantes no parece, sin embargo, destacar en la promoción del inicio de la participación deportiva ni en el mantenimiento de la misma (Montero-Seoane, 2013). La configuración de las nuevas prácticas deportivas, alejándose progresivamente del modelo deportivo y competitivo “tradicional” ...

LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DEPORTIVOS

Una parte importante de todo programa deportivo es la evaluación. En el ámbito deportivo es muy frecuente el empleo de la evaluación. En relación con el momento de su realización, tendremos la evaluación continua y la final. La evaluación continua se centrará en la orientación del desarrollo del programa, en los procesos, de cara a determinar si estamos en la buena dirección. Esta fase la deberán realizar, como mínimo, todos los entrenadores del club y los directivos por escrito, mientras que los padres o madres de los deportistas podrán realizarla voluntariamente o en las sesiones de seguimiento que llevemos a cabo. Otra formulación de la evaluación es la realización de informes habituales de algunos aspectos esenciales del programa, por ejemplo, la actitud, el respeto, la colaboración, participación y ayuda a los compañeros, los aprendizajes deportivos, etc.

La evaluación final, tendrá un carácter más formal, si es posible contando con alguna persona externa al propio programa, y deberá comprender un seguimiento detallado de los objetivos propuestos y del grado en que se han alcanzado. Para ello, podemos emplear diversos instrumentos: cuestionarios, escalas Likert, entrevistas, grupos de discusión –focus group–, ... que podrán cumplimentar de modo anónimo todos los participantes en el programa.

A continuación, proponemos algunos indicadores (Figura 3) que pueden construirse a partir de una escala de Likert (con valores entre 1 y 4, por ejemplo).

FIGURA 3. INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN EN UN PROGRAMA DEPORTIVO



Fuente: Autor

A continuación, proponemos un breve cuestionario que, en su parte de escala ha sido validado (Montero-Seoane, 2013), para mostrar una opción para construir una herramienta que posibilite la evaluación de un programa deportivo y, ¿por qué no?, la investigación de nuestra propia actuación.

PROGRAMA DEPORTIVO

Con el objetivo de conocer con mayor profundidad el programa deportivo solicitamos tu colaboración respondiendo a las cuestiones que planteamos a continuación. Si deseas cualquier información, puedes ponerte en contacto con Antonio Montero (@programa.es) o en el teléfono

Por favor, marca con una EQUIS (X) o indica en número tu respuesta a las cuestiones planteadas.

1. Sexo: Mujer [1] Varón [2]
2. Edad, señala la fecha de tu cumpleaños (00/00/00):
3. ¿Qué deporte/s te gustaría practicar?:
4. ¿Has practicado algún deporte/s?:
5. Si has practicado deporte ¿cuál/es y durante cuánto tiempo?:
6. ¿Has participado en competiciones en algún deporte?:

7. Si has respondido sí a la pregunta anterior, ¿en qué deporte/s?:
8. Si has competido en deporte, ¿cuál ha sido el nivel competitivo más elevado en el que has participado?:

Local o comarcal	[1]
Autonómico o regional	[2]
Nacional	[3]
Internacional	[4]

- ¿Qué persona consideras como la más importante en el inicio de tu práctica deportiva?

Madre	[1]
Padre	[2]
Hermana	[3]
Hermano	[4]
Amiga	[5]
Amigo	[6]
Profesor de Educación Física	[7]
Entrenador/a	[8]
Nadie en particular	[9]
Otra persona: ¿Qué relación tienes con ella?	[10]

En la siguiente página, presentamos diversas afirmaciones relacionadas con la práctica deportiva de tu hijo/a y te pedimos que señales el grado de acuerdo que más se acerca a tu opinión marcando con una EQUIS (X) entre el [1]: mucho, el [2]: bastante, el [3]: poco o el [4]: nada de acuerdo.

Te recordamos que no hay respuestas correctas ni incorrectas y, simplemente, nos interesa conocer tu opinión acerca de las cuestiones planteadas. [sigue...]

DIMENSIONES:

Aprendizajes (1), Costes (2), Diversión (3), Interés (4), Satisfacción (5), Valores (6).

		Mucho	Bastante	Poco	Nada
1	La participación en el programa me ayudó a mejorar mi capacidad de esfuerzo	[1]	[2]	[3]	[4]
4	Mi interés por el programa deportivo, en general, es elevado	[1]	[2]	[3]	[4]
6	El programa donde participa mi hijo/a potencia el juego limpio	[1]	[2]	[3]	[4]
5	En casa se habla habitualmente del deporte que practica mi hijo/a	[1]	[2]	[3]	[4]
4	Deseo que llegue la hora de ir al entrenamiento	[1]	[2]	[3]	[4]
6	Habitualmente, me he sentido parte de un equipo	[1]	[2]	[3]	[4]
5	Me ha gustado participar en el programa deportivo	[1]	[2]	[3]	[4]
3	La mayoría de los días, en los entrenamientos, me he divertido	[1]	[2]	[3]	[4]
1	Durante esta temporada he aprendido nuevas habilidades	[1]	[2]	[3]	[4]
5	Me gustaría continuar en el programa deportivo la próxima temporada	[1]	[2]	[3]	[4]
3	Para mí, lo más divertido del deporte es entrenar	[1]	[2]	[3]	[4]
2	La calidad de los servicios del programa se corresponden con su coste	[1]	[2]	[3]	[4]
3	Lo más divertido que hicimos en el programa fue competir con otros clubes	[1]	[2]	[3]	[4]
6	Las ayudas académicas dentro del programa deportivo me han ayudado en mi rendimiento escolar	[1]	[2]	[3]	[4]
4	Mi interés por el deporte, en general, es elevado	[1]	[2]	[3]	[4]

5	Me he sentido a gusto en todas las actividades del programa deportivo	[1]	[2]	[3]	[4]
2	La práctica deportiva de mi hijo/a resulta económicamente muy costosa	[1]	[2]	[3]	[4]
5	Me gustaría continuar con el mismo entrenador la próxima temporada	[1]	[2]	[3]	[4]
1	Lo que aprende mi hijo/a en el programa deportivo es útil para la vida	[1]	[2]	[3]	[4]
6	El programa deportivo fomenta el respeto por los demás en todo momento	[1]	[2]	[3]	[4]
3	Lo más divertido del deporte para mi hijo es encontrarse con amigos	[1]	[2]	[3]	[4]
2	Me ha costado participar en el programa y compatibilizarlo con otras actividades que deseo realizar	[1]	[2]	[3]	[4]
1	He aprendido numerosas habilidades a lo largo de esta temporada	[1]	[2]	[3]	[4]
4	Se habla con frecuencia del programa en nuestra familia	[1]	[2]	[3]	[4]

Fuente: Adaptado de Montero-Seoane (2013)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arciénaga, L. y González, L. (2002). Valores individuales y valores corporativos percibidos: una aproximación empírica. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12 (1), 41-59, <http://hdl.handle.net/10366/125408>

Bredemeier, B. y Shields, D. (1994). Applied ethics and moral reasoning in sport. En James R. Rest (Ed.), *Moral development in the professions* (pp. 173-187). Lawrence Erlbaum.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 56 (2), 99-106, <http://hdl.handle.net/10459.1/65402>

McGarry, T., Anderson, D.I., Wallace, S.A., Hughes, M.D., Franks, I.M. (2002). Sport competition as a dynamical self-organizing system. *Journal of Sports Science*, 20 (10), 771-781, doi:

10.1080/026404102320675620.

Durán, J. (2011). ¿El deporte transmite valores?. En Aurora Madariaga y Jaime Cuenca (Eds.) *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación* (pp.161-176). Deusto.

Fraser-Thomas, J., Coté, J. y Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (1), 19-40, <https://doi.org/10.1080/1740898042000334890>

Galatti, L.R., Milistetd, M., Quinaud, R., Mazzei, L.C., Montero-Seoane, A., y Rodrigues, R. (2019). Scaffolding a Club Philosophy Among Coaches: Perspectives from a Spanish Club. *Revista de Psicología del Deporte*, 28 (3), 24-34. <https://archives.rpd-online.com/article/download/v28-n3-galatti-milistetd-quinaud-et-al/2735-13978-1-PB.pdf>

Gilbert, W. (2017). *Coaching Better Every Season. A year-Round System for Athlete Development and Program Success*. Human Kinetics.

Jimeno, F. (2010). *Entrenando a padres y madres...* Mira.

Grehaigine, J.F., Wallian, N. y Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (3), 255-269, doi: 10.1080/17408980500340703.

Guimond, S. (1994). Les groupes sociaux. En R. Vallerand (Dir.) *Les fondements de la psychologie sociale* (pp.655-705). Gaëtan Morin.

Guthold, R., Stevens, G.A., Riley, L.M. y Bull, F.C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *Lancet Child Adolescent Health*, 4 (1), 23-35, doi: 10.1016/S2352-4642(19)30323-2.

Gwag, S., Oh, Y., Ha, J., Kang, E., Nam, H., Lee, Y., Rhie, Y. y Lee, K. (2021). Weight changes of children in 1 year during COVID-19 pandemic. *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, 35 (3), 297-302. doi: 10.1515/jpem-2021-0554

Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Human Kinetics.

Hobsbawm, E. (2000). *Entrevista sobre el siglo XXI*. Crítica.

Hu, P., Samuels, S., Maciejewski, K.R., Li, F., Aloe, C., Van Name, M., Savoye, M., y Sharifi, M. (2021). Changes in Weight-Related Health Behaviors and Social Determinants of Health among Youth with Overweight/Obesity during the COVID-19 Pandemic. *Childhood obesity*, 18 (6) 369-382, doi:10.1089/chi.2021.0196

Jackson, Ph. y Delehanty, H. (1997). *Canastas sagradas. Lecciones espirituales de un guerrero de los tableros*. Paidotribo.

Jarnig, G., Jaunig, J., y van Poppel, M. (2021). Association of COVID-19 Mitigation Measures With Changes in

Cardiorespiratory Fitness and Body Mass Index Among Children Aged 7 to 10 Years in Austria. *JAMA network open*, 4 (8), e2121675. doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.21675

Jiménez, S. y Lorenzo, A. (2009). El mentoring como medio formativo en la educación del El mentoring como medio formativo en la educación del entrenador de baloncesto. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, V (5), 36-45, doi: 10.5232/ri-cyde.01503

Knop, P. (1993). *El papel de los padres en la práctica deportiva infantil*. Unisport.

Lobstein T. (2021). COVID-19 and Obesity: The 2021 Atlas. London; Disponible en: www.worldobesityday.org/assets/downloads/COVID-19-and-Obesity-The-2021-Atlas.pdf

Marina, J. (2004). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama.

Montero-Seoane, A. (2003). "Del sentido mágico del deporte", en María Mosquera, Vicente Gambau, Raúl Sánchez y Xavier Pujadas (Comps.) *Deporte y postmodernidad* (pp.105-116). AEISAD-Esteban Sanz.

Montero-Seoane, A. (2004). La competición deportiva. Perspectivas sociales. En MA. González, JA. Sánchez y J.Gómez (Eds.). *Preparación profesional y necesidades sociales* (pp.107-114). Universidade da Coruña.

Montero-Seoane, A. (2013). *Dinámicas familiares y procesos de socialización en el deporte en edad escolar*. (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña (España).

Montero-Seoane, A. y Fraguella-Vale, R. (2017). Orientaciones para el diseño de programas en deportes colectivos en Brasil y España. La responsabilidad de los entrenadores y el currículo escolar. En Larissa Galatti, A. Scaglia, P.C. Montagner y R. Rodrigues Paes (Org.). *Múltiplos Cenários da Prática Esportiva*. Pedagogia do

Esporte, Vol. 2. (pp.129-149). Unicamp.

Montero-Seoane, A. y Martínez-Vérez, M^a.V. (2022). Filosofía del deporte. Contradicción y lógicas del entrenador en deportes de equipo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27, 96, e 579032, <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790327>

NCD Risk Factor Collaboration (NCD-RisC) (2023). World Mps. <https://ncdrisc.org/obesity-prevalence-map-ado.html>

OMS (Organización Mundial de la Salud) (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo, <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/370004/9789240014817-spa.pdf>

Peterson, D. (1991). *Mi credo baloncestístico*. Madrid: Federación de Baloncesto de Madrid.

Pouillart, G. (1989). *Las actividades físicas y deportivas. Enseñar, estimular, entrenar*. Ministerio de Educación y Ciencia de España-Paidós.

Paalanen, L., Levälähti, E., Mäki, P., Tolonen, H., Sassi, F., Ezzati, M., y Laatikainen, T. (2022). Association of socioeconomic position and childhood obesity in Finland: a registry-based study, *BMJ Open*, 12 (12), e068748, doi: 10.1136/bmjopen-2022-068748:e068748.

OECD (2019). *The Heavy Burden of Obesity: The Economics of Prevention*, *OECD Health Policy Studies*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67450d67-en>.

WHO (2018). *Taking Action on Childhood Obesity*, World Health Organization, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/274792>.

Stavridou, A., Kapsali, E., Panagoulis, E., Thirios, A., Polychronis, K., Bacopoulou, F., Psaltopoulou, T., Tsohli, M., Sergentanis, T.N., y Tsitsika, A. (2021). Obesity in Children and Adolescents during COVID-19 Pandemic,

Children, 8 (2), p. 135, <http://dx.doi.org/10.3390/children8020135>

Unión Europea (2021). Recomendación CM/Rec (2021) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Carta Europea del Deporte revisada (Adoptada por el Comité de Ministros el 13 de octubre de 2021 en la 1414^a reunión de los Diputados de los Ministros), <https://rm.coe.int/0900001680a42107>.

NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA DEPORTIVA Y PERFILES MOTIVACIONALES EN ESTUDIANTES DEL ISFODOSU, REPÚBLICA DOMINICANA.

Levels of sport physical activity and motivational profiles in students of ISFODOSU, Dominican Republic.

Miguel Israel Bennasar-García

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Santo Domingo, República Dominicana.
miguel.bennasar@isfodosu.edu.do

 <https://orcid.org/0000-0002-3856-0279>

Leonor Mariana Duque-Fernández

Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Urania Montás. Santo Domingo, República Dominicana

leonor.duque@isfodosu.edu.do

 <https://orcid.org/0000-0003-4271-0820>

Henryer Ramón Zamora-Mota

Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Eugenio María de Hostos. Santo Domingo, República Dominicana.

henyer.zamora@isfodosu.edu.do

 <https://orcid.org/0000-0003-1052-0598>

Yodaily Antonio Adames Báez

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Santo Domingo, República Dominicana.
201910207@issu.edu.do

 <https://orcid.org/0000-0001-6339-6178>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8271544>

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue evaluar los niveles de actividad física deportiva (AFD) y los perfiles motivacionales en estudiantes del ISFODOSU, República Dominicana. Se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo y transaccional. Se aplicó una encuesta para evaluar el tiempo promedio, la frecuencia y los motivos de esta práctica, en una muestra de 351 estudiantes. El muestreo que se aplicó fue el probabilístico estratificado proporcional. Los resultados muestran que, a diferencia de las mujeres, los hombres les dan mayor importancia a los motivos: porque le gusta la actividad físico-deportiva, por diversión y pasar el tiempo, porque son buenos en el deporte y le gustan competir. Las mujeres se motivan por: satisfacción personal, por mantener la línea y por escapar de la rutina. Se concluye que los motivos entre hombres y mujeres difieren entre sí, siendo las mujeres más sedentarias que los hombres.

Palabras claves: Actividad física; actividad física deportiva; motivos, perfiles motivacionales.

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the levels of physical activity in sports (PSA) and motivational profiles in students of ISFODOSU, Dominican Republic. A quantitative approach with a descriptive and transactional design was used. A survey was applied to evaluate the average time, frequency and motives of this practice in a sample of 351 students. The sampling applied was proportional stratified probabilistic. The results show that, unlike women, men give greater importance to the following motives: because they like physical-sports activity, for fun and to pass the time, because they are good at sports and they like to compete. Women are motivated by: personal satisfaction, to keep in shape and to escape from routine. It is concluded that the motives between men and women differ, with women being more sedentary than men.

Keywords: Physical activity; sport physical activity; motives, motivational profiles.

RECIBIDO: 07/03/23

ACEPTADO: 22/05/23

INTRODUCCIÓN

La actividad física (AF) es primordial para la salud, la promoción de esta actividad durante la juventud asegura hábitos saludables que pueden durar toda la vida. Por ello es importante fomentar la práctica de AF desde temprana edad para que los niños y jóvenes desarrollen un estilo de vida activo y saludable (Rodríguez et al., 2020). Este aspecto es crucial en la vida de los estudiantes, ya que tiene un impacto positivo tanto en su salud física como en su desempeño académico.

Entre los beneficios de la práctica de la AF, se menciona que ayuda la circulación sanguínea del individuo, lo que a su vez aumenta la cantidad de oxígeno y nutrientes que llegan al cerebro, además mejora la concentración y la memoria a largo plazo. De igual manera, el ejercicio libera endorfinas, que son neurotransmisores que ayudan a mejorar el estado de ánimo y reduce el estrés (Organización Mundial de la Salud - OMS, 2017). Por otro lado, la práctica regular de AF puede mejorar la concentración, la memoria, la capacidad de resolución de problemas, la autoestima y la confianza, lo que puede tener un impacto positivo en la vida social y académica de los estudiantes (Boraita et al., 2022). Esto puede ser especialmente importante para los estudiantes, que a menudo se enfrentan a una gran cantidad de presión y estrés en el aula y en el hogar.

En contraposición, el sedentarismo y en especial la falta de actividad física deportiva (AFD) en la población estudiantil tienen un impacto negativo en su salud física, aumentando el riesgo de enfermedades crónicas como la obesidad, la diabetes y las enfermedades cardiovasculares (Díaz-Muñoz et al., 2021). Además, también puede afectar negativamente el estado de ánimo y la calidad de sueño, lo que puede incidir en el ren-

dimiento académico (Bustamante-Ara et al., 2020; Merellano-Navarro et al., 2022). Muchos factores pueden contribuir a este problema, incluido el tiempo y los recursos limitados, la falta de motivación y de acceso a instalaciones deportivas adecuadas (Cardoso et al., 2021).

En cuanto a esta práctica dentro de las instituciones educativas, muchos estudiantes no reciben la cantidad adecuada, siendo frecuente que pasen la mayor parte de su tiempo sentados en clase o frente dispositivos electrónicos como teléfonos móviles y computadoras. Por esta razón los jóvenes universitarios reducen considerablemente el tiempo que dedican a tener AFD (Ahumada y Toffoletto, 2020). En consecuencia, la inactividad puede tener un impacto negativo en la salud a largo plazo, al contribuir a un estilo de vida sedentario y poco activo, para prevenir esto es importante que los estudiantes hagan ejercicio de forma regular (Moreno-Arrebola, 2019).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud - OMS, 2020), se recomienda que los jóvenes realicen al menos una hora de ejercicio físico moderado al día. Las recomendaciones actuales para adultos jóvenes sugieren al menos 150 minutos de actividad física moderada o 75 minutos de actividad física vigorosa por semana, con al menos 2 días de ejercicios de fortalecimiento muscular por semana (OMS, 2020). A pesar de ello, estadísticas recientes muestran que la mayoría de los estudiantes no cumplen con esta recomendación (Mella-Norambuena et al., 2019, Guthol et al, 2020).

Mantener un nivel adecuado de AF es crucial para la salud y el bienestar de los estudiantes en especial en los universitarios. La práctica regular puede ayudar a mejorar el sueño, aumentar la concentración y la memoria, ayudar en el rendimiento académico, reducir el estrés y mejorar el estado

de ánimo, también puede mejorar la autoestima y el bienestar emocional, permite mantener un peso saludable, hay muchas razones por las que los estudiantes deben incorporar la actividad física en sus vidas (Gómez-Mazorra et al., 2022; López et al., 2022; Ballester-Martínez et. al, 2022).

LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA DEPORTIVA

Para planificar AFD, es necesario definir el nivel de actividad física el cual se puede clasificar de diferentes maneras dependiendo de la metodología utilizada y el objetivo de la evaluación. Es importante notar que la clasificación del nivel de AF depende de la intensidad, la duración de la actividad y la frecuencia, así como de la condición física individual de cada persona (OMS, 2017). Por lo tanto, se debe consultar con un profesional de la salud antes de comenzar cualquier programa de ejercicios nuevo.

Diversos investigadores han realizado estudios sobre la relación entre la actividad física y la salud para contribuir a la comprensión de cómo el nivel de actividad física afecta a la salud (Concha-Cisternas et al., 2019; López et al., 2022; Aznar-Lain y Román-Viñas, 2022; Garzón y Vargas, 2021). Algunos de los sistemas comunes mencionados en las investigaciones citadas sobre el nivel de AF incluyen la AF basada en la intensidad, en la duración y la frecuencia.

En consideración a las investigaciones citadas anteriormente, podemos definir la AF basada en la intensidad de acuerdo con la frecuencia cardíaca, la oxigenación de la sangre y el gasto de energía. Esta escala clasifica la actividad física en cuatro categorías: La AF de baja intensidad, incluye actividades como caminar a un ritmo moderado, hacer tareas domésticas ligeras y estirarse. AF moderada, determinada por actividades como caminar a un ritmo más rápido, hacer jardinería, bailar y

realizar deporte. La AF vigorosa, que menciona actividades como correr, levantar pesas y practicar deportes de competición. AF muy vigorosa, que incluye actividades como correr a altas velocidades, jugar al fútbol y practicar artes marciales.

Por otra parte, la AF basada en la duración, según los autores mencionados es clasificada en términos de la duración de la actividad, como corta, moderada o prolongada. Asimismo, la AF basada en la frecuencia es definida en términos de la frecuencia con la que se realiza, como diaria, semanal o mensual.

LOS PERFILES MOTIVACIONALES DE LA ACTIVIDAD FÍSICA DEPORTIVA

El estudio de los perfiles motivacionales bajo esta investigación proporciona información detallada sobre los hábitos de los grupos de personas hacia la práctica de la actividad física deportiva, permitiendo fomentar una motivación más positiva y conseguir una mayor adherencia a la misma. En este sentido, la práctica de AFD aporta numerosos beneficios a la salud por lo que es necesario estudiar los motivos por los cuales las personas practican. En especial, la etapa universitaria es clave para mantener este hábito (Sun et al., 2017, Fernández-Espínola, 2020).

En consideración a la AFD de los estudiantes universitarios, como un grupo demográfico en constante evolución, sus motivaciones para la práctica de actividad física pueden variar en función de su edad, género, estilo de vida y objetivos personales. Diversas perspectivas se han discutido sobre esta temática (Castañeda et al., 2018; León et al., 2020; Rico-Díaz et al., 2019; Rosenkranz et al., 2021). Entre algunos motivos que impulsan a los estudiantes universitarios a realizar ejercicio de manera regular según las investigaciones citadas anteriormente, se menciona que mejora la salud, mejora la concentración y el rendimiento académico, mejora el estado

de ánimo, la autoestima y ayuda en el desarrollo de habilidades sociales.

Es importante resaltar, que la salud es una preocupación universal y muchos estudiantes universitarios se esfuerzan por mantener un estilo de vida activo para mejorar su bienestar general. La actividad física regular puede ayudar a prevenir enfermedades crónicas, como la diabetes, la hipertensión y las enfermedades del corazón, mejorar la función cardiovascular y reduce el estrés.

No menos importante, puede ser una oportunidad para los estudiantes de conocer a otros jóvenes con intereses similares y desarrollar habilidades sociales y de equipo. Jugar en un equipo deportivo o participar en clases grupales de ejercicios puede ayudar a los estudiantes a fortalecer sus relaciones interpersonales.

Por otra parte, otros autores refieren a las motivaciones extrínsecas e intrínsecas (Ryan y Deci, 2020; Chen et al., 2022) mostrando diferentes perfiles motivacionales en relación con la actividad física: el perfil intrínseco, el perfil extrínseco y el perfil ambivalente.

Dichas investigaciones definen dentro del perfil intrínseco, a las personas que realizan esta práctica porque disfrutan del proceso y encuentran satisfacción en ella. En cuanto al perfil extrínseco, refieren a las personas que participan en AF porque están motivados por factores externos como la aprobación social, la recompensa o la obligación.

Es importante identificar el perfil motivacional de cada persona para poder desarrollar programas eficaces y sostenibles a largo plazo. En particular la combinación de motivaciones intrínsecas y extrínsecas puede ser más efectiva para mantener un estilo de vida activo y saludable.

Los estudiantes universitarios tienen una variedad de motivos para la práctica de actividad física, desde mejorar su salud y rendimiento académi-

co hasta conectarse con otros y mejorar su estado de ánimo. Al fomentar un estilo de vida activo, los estudiantes universitarios pueden prepararse para un futuro saludable y exitoso.

Basados en estas inferencias sobre el tema, se determinaron los niveles y perfiles motivacionales de la práctica de actividad física en la comunidad estudiantil del ISFODOSU, para desarrollar a futuro planes de actividades físicas deportivas dentro de la universidad, acordes a las particularidades del grupo en estudio.

METODOLOGÍA

La investigación realizada se presenta bajo un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo y transaccional.

INSTRUMENTO

En este caso, se partió de una encuesta elaborado y validado por Rico (2017). De este instrumento se consideró solo tres de los ítems 21, 22 y 26. Los ítems seleccionados permitieron medir las variables: frecuencia de la actividad físico deportiva fuera del horario de clases, tiempo medio de dedicación a cada sesión y la importancia de los motivos de la práctica de la actividad física deportiva de los estudiantes del ISFODOSU.

El instrumento fue enviado vía GoogleForm a través de los grupos de WhatsApp de los cursos de los estudiantes del ISFODOSU para luego analizar los datos obtenidos.

MUESTRA

Se toma una muestra aleatoria estratificada, clasificada por el número de estudiantes por recinto del ISFODOSU, de tamaño 351. El número de encuestas disponibles por Recinto y Género se muestra en la Tabla 1. La encuesta fue aplicada a 211 mujeres y 140 hombres, que estudiaban ocho carreras, Tabla 2.

TABLA 1.

Recinto y género de los participantes en este estudio

Recinto	Género		Total
	Hombre	Mujer	
Emilio Prud' Homme (REPH)	16	21	37
Eugenio María de Hostos (REMH)	25	20	45
Félix Evaristo Mejía (RFEM)	20	56	76
Juan Vicente Moscoso (RJVM)	17	35	52
Luis Napoleón Núñez Molina (RLNNM)	29	46	75
Urania Montás (RUM)	33	33	66
Total	140	211	351

Fuente: Elaboración propia, 2022

TABLA 2.

Carrera que estudian los encuestados

Carrera que estudia	Frecuencia
Licenciatura en Biología Orientada a la Educación Secundaria	50
Licenciatura en Ciencias Sociales Orientada a la Educación Secundaria	23
Licenciatura en Educación Física	85
Licenciatura en Educación Inicial	40
Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo	8
Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo	69
Licenciatura en Lengua Española y Literatura Orientada a la Educación Secundaria	35
Licenciatura en Matemática Orientada a la Educación Secundaria	41
Total	351

Fuente: Elaboración propia, 2022

PROCEDIMIENTO

Se realizó un análisis exploratorio de los datos que permitió la descripción de las variables en estudio a través de tablas de frecuencias y tablas de contingencia. Para determinar la independencia entre el género y motivación y género y actividad física se usó el Test de Chi Cuadrado con un nivel de confianza del 95%, si el p_valor es menor que 0.05, rechazamos la hipótesis nula correspondiente a la independencia entre las variables.

Para el análisis de los datos se usó el paquete estadístico Rstudio version 2022.07, bajo las paqueterías likert y FactoMineR.

RESULTADOS

Frecuencia con la que realiza actividad física fuera del horario de clases

Se analiza la frecuencia con la que todos los estudiantes encuestados practican actividad física fuera del horario de clases con el objeto de de-

terminar si dicha frecuencia depende del género. Los datos recopilados se muestran en el Cuadro 3

TABLA 3.

Género y frecuencia con la que los estudiantes de ISFODOSU que realizan actividad física

Frecuencia	Género		Total
	Hombre	Mujer	
Nunca	2	18	20
Practicaba antes, pero abandoné	22	72	94
Solo en vacaciones	12	37	49
Solo los fines de semana	9	8	17
Una o dos veces por semana	30	42	72
Tres o más veces por semana	65	34	99
Total	140	211	351

Fuente: Elaboración propia, 2022

De los 351 encuestados, 114 no practican actividad física fuera del horario de clases, bien sea porque nunca lo han realizado (20 encuestados, 2 hombres y 18 mujeres) o porque por algún motivo han abandonado la práctica deportiva (94 encuestados, 22 hombres y 72 mujeres). Los 237 encuestados restantes mencionan que practican en algún grado actividad física fuera del horario de clases (116 hombres y 121 mujeres).

Usando la prueba Chi Cuadrado logramos confirmar que la frecuencia con la que los estudiantes practican actividad física fuera del horario de clase depende del género . Una proporción muy baja de hombres manifiestan que nunca han practicado actividad física. Por su parte el abandono de la práctica de educación física prevalece en las mujeres frente al bajo valor observado en hombres. Para el momento del estudio, prevalece la práctica de actividad física tres o más veces en hombres, que lo que puede observarse en mujeres.

TIEMPO PROMEDIO QUE DEDICAN A CADA SESIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA

El tiempo promedio que dedican los encuestados que manifiestan que actualmente practican actividad física al menos en vacaciones se puede evaluar en tan solo 237 estudiantes, puesto que 114 actualmente no realizan ningún tipo de actividad física fuera del horario de clases. En la Tabla 4 pueden verse los tiempos dedicados a cada sesión de actividad física por género.

TABLA 4.**Tiempo promedio de una sesión de actividad física**

Tiempo	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Menos 10 minutos	4	13	17
De 10 a 20 minutos	6	20	26
De 20 a 30 minutos	19	26	45
De 30 a 59 minutos	26	18	44
1 hora o más	61	44	105
Total	116	121	237

Fuente: Elaboración propia, 2022

A través del test de Chi Cuadrado logramos confirmar que el tiempo promedio de la sesión de actividad física depende del género del encuestado, siendo muy poco frecuente que la sesión de ejercicios de los hombres dure menos de 20 minutos, se confirma que los hombres realizan sesiones de AF más largas que las mujeres.

PATRONES DE NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA

A partir de las marcas de clase de los intervalos empleados, las tablas de

frecuencia de las variables frecuencia y tiempo promedio que dura una sesión de actividad se clasifican los estudiantes en sedentarios y activos. Dado este sistema de clasificación, el test Chi cuadrado permitió probar que el Nivel de Actividad Física depende del género de los encuestados, siendo mucho más frecuente el Sedentarismo en mujeres que en hombres (), como puede observarse en la Tabla 5.

TABLA 5.**Patrones de Nivel de Actividad Física en los estudiantes de ISFODOSU por Género**

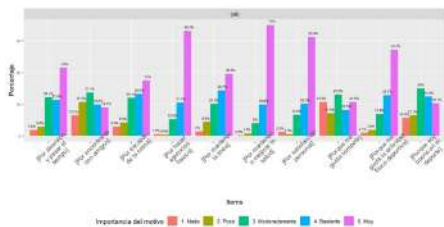
Nivel de Actividad Física	Género		Total
	Hombre	Mujer	
Activo	77	51	128
Sedentario	63	160	223
Total	140	211	351

Fuente: Elaboración propia, 2022

PERFILES MOTIVACIONALES

La motivación fue evaluada a través de diez ítems contruidos con una escala Likert con cinco categorías de selección, como se muestra en la figura 1.

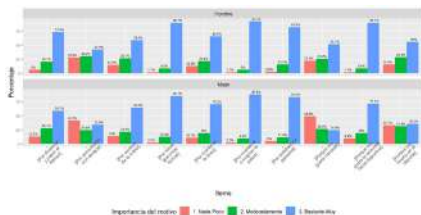
FIGURA 1. IMPORTANCIA DE LOS MOTIVOS POR LOS QUE PRÁCTICA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA



Fuente: Elaboración propia, 2022

Con relación a la muestra, los motivos de mayor importancia por lo cual los estudiantes encuestados practican algún tipo de actividad físico-deportiva son un 70% por mantener o mejorar la salud, un 62.4% lo realizan por satisfacción personal, un 62.2% por hacer ejercicios físicos, así mismo, un 54.4% le gusta la actividad físico-deportiva, un 39.2% por mantener la línea y finalmente, entre un 43% y 35% lo realizan por diversión, pasar el tiempo y/o escapar de la rutina. Además, tenemos que dentro de los motivos menos importantes que impulsan a los estudiantes a la realizar actividad físico-deportiva se encuentran el gusto por competir, el ser bueno en el deporte, o por encontrarse con amigos con un promedio de 21.5%, 20% y 18.1% respectivamente, tal como se observa en la Figura 1.

FIGURA 2. IMPORTANCIA DE LOS MOTIVOS POR LOS QUE PRÁCTICA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA SEGÚN EL GÉNERO.



Fuente: Elaboración propia, 2022

En la Figura 2, se observan los resultados de la importancia de los motivos de los estudiantes para practicar AFD basados en el género. Mientras las estudiantes mujeres encuestadas brindan mayor importancia que los hombres a la práctica físico-deportiva: por satisfacción personal (), por mantener la línea (), y por escapar de la rutina (). Los hombres les otorgan mayor importancia a los motivos como mantener o mejorar la salud (), por hacer ejercicios físicos (), porque le gusta la actividad físico-deportiva (), por diversión y pasar el tiempo ().

Se encuentran diferencias significativas en las respuestas de en los ítems según el género, de allí que los hombres dan mayor importancia que las mujeres a los motivos: porque me gusta la actividad físico-deportiva, por diversión y pasar el tiempo, porque soy bueno en el deporte y porque me gusta competir.

DISCUSIÓN

La relación entre los niveles de actividad física y los motivos en los estudiantes universitarios es un tema de interés para muchos investigadores. En los últimos años, se ha llevado a cabo una gran cantidad de investigaciones para entender cómo los motivos pueden influir en los niveles de actividad física en los jóvenes universitarios.

En este estudio, se encontró que la mayoría de los estudiantes realizan AFD fuera del horario clase y estas dependen del género, además los hombres practican más que las mujeres, siendo ellas quienes tienen mayor tendencia a abandonar los programas de entrenamiento.

Por otra parte, el análisis de los resultados demostró que más de una cuarta parte de los estudiantes no realizan actividades físicas y además los hombres tienden a dedicar más tiempo en las sesiones de AFD que las mujeres. De hecho, se confirma

que las mujeres son más sedentarias que los hombres.

En consideración al tema, otros estudios han reportado diferencias significativas en la frecuencia de participación en AF con el servicio deportivo de la Universidad entre hombres y mujeres universitarios (Corbí et al., 2019). De estos resultados se refiere que los hombres reportaron participar con más frecuencia en AFD que las mujeres, siendo la principal barrera la incompatibilidad de los horarios de las actividades con los horarios de las clases. Por otra parte, para los estudiantes que no practican o practicaban AF lo social no es un motivo.

Con relación a la muestra estudiada, los motivos de mayor importancia por lo cual los estudiantes encuestados practican algún tipo de actividad físico-deportiva son: por mantener o mejorar la salud, por hacer ejercicios físicos, lo realizan por satisfacción personal, le gusta la actividad físico-deportiva, por mantener la línea y finalmente, lo realizan por diversión, pasar el tiempo y/o escapar de la rutina. Además, tenemos que dentro de los motivos menos importantes que impulsan a los estudiantes a la realizar actividad físico-deportiva se encuentran el ser bueno en el deporte, el gusto por competir o por encontrarse con amigos. Asimismo, la investigación arroja diferencias significativas en los motivos hacia la práctica de AFD según el género, de allí que las estudiantes mujeres encuestadas brindan mayor importancia que los hombres a la práctica físico-deportiva: por satisfacción personal, por mantener la línea, y por escapar de la rutina. Los hombres dan mayor importancia que las mujeres a los motivos: porque me gusta la actividad físico-deportiva, por diversión y pasar el tiempo, porque soy bueno en el deporte y porque me gusta competir.

Estos resultados se relacionan con otro estudio, basado en el mismo instrumento para medir la importancia de los motivos en la práctica de

la AF, en el cual se afirman diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambos sexos en la mayoría de los motivos de práctica de AF (Díaz et al., 2019). En el caso de los motivos por hacer ejercicio y por evasión se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Además en los motivos por diversión y pasar el tiempo, por encontrarme con amigos/as, porque me gusta la actividad física, porque me gusta competir, por satisfacción personal o porque se me da bien, puntuaron más los hombres que las mujeres. Por su parte, en los motivos por mantener la línea, por mantener y/o mejorar la salud, puntuaron más las mujeres que los hombres. La investigación mencionada refleja resultados similares a los obtenidos en esta investigación.

En este mismo orden de ideas, varios estudios confirman como los principales motivos mencionados por el alumnado para no haber practicado nunca AF, la falta de tiempo y la pereza o desgana (Castañeda et al., 2018).

Asimismo, otra de las investigaciones menciona que independientemente del nivel de AF, el motivo más relevante es la atención de la salud, seguido del desarrollo de las habilidades físicas y los cuidados con la imagen, sin diferencias significativas entre sexos (Corbí et al., 2019).

Entre otros referentes sobre el tema, los motivos de disfrute, competencia y social se asociaron con más actividad física, mientras que los de apariencia y fitness/salud no lo hicieron (Valenzuela et al., 2020). No obstante, en la investigación referida, los motivos de fitness/salud estuvieron fuertemente asociados entre sí y la satisfacción de la necesidad psicológica de relación estuvo fuertemente asociada con el motivo social. El motivo que recibió una puntuación más elevada fue el de disfrute, seguido de los motivos de fitness/salud, competencia, apariencia y social. Por otra parte, la satisfacción de las necesi-

dades de competencia, autonomía y relaciones sociales fue alta. Aunque la mayoría de los estudiantes universitarios reportó practicar actividad física, menos del 50% de los estudiantes cumplieron las recomendaciones de la OMS (2020) de una práctica semanal de al menos 75 minutos a la semana.

Es importante mencionar que la relación entre los niveles de actividad física y los motivos es un tema complejo y multidimensional. Los estudios muestran que los motivos intrínsecos y extrínsecos, así como el ambiente universitario, pueden tener un impacto importante en los niveles de actividad física de los estudiantes universitarios (Durán et al., 2021; Sun et al., 2017). Según los estudios mencionados, los motivos internos, como mejorar la salud y la calidad de vida, son más fuertes predictores de la práctica de actividad física que los motivos externos, como la apariencia física o la presión social. Por lo tanto, es importante fomentar motivos internos positivos para la actividad física en los estudiantes universitarios (Kalañas-Tilga, 2020). Por consiguiente, los universitarios deben estar conscientes de estos factores y trabajar para crear un ambiente que promueva la actividad física y los motivos positivos para mejorar la AF.

Otros resultados afirman que, la motivación intrínseca predice positivamente la predisposición de los estudiantes a realizar educación física y la intención de los estudiantes de continuar practicando deporte (Leyton et al., 2020). La AFD genera cambios hacia un estilo de vida saludable que se mantiene en el tiempo. Por lo tanto, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relaciones sociales, predicen de forma positiva y significativa la motivación intrínseca. Por ello dichos autores recomiendan que los profesores de AFD puedan proponer actividades que motiven estas necesidades básicas psicológicas de los alumnos a través de estrategias

específicas, como dar a los alumnos la posibilidad de elegir actividades, proponer actividades con distintos niveles de dificultad, realizar juegos cooperativos y colaborar para fomentar el trabajo en equipo, entre otras.

Hay muchas maneras de incorporar la AF en la vida de un estudiante, incluyendo participar en deportes escolares, ir al gimnasio, hacer ejercicios en casa o simplemente caminar o andar en bicicleta en lugar de usar el transporte. Otra recomendación es el hacer un esfuerzo por estirarse y moverse durante las pausas entre las clases, para mantener el flujo de sangre y aumentar la concentración (Escalona y Martínez-de-Quel, 2019).

Otro factor relevante que se menciona, en la relación entre los niveles de actividad física y los motivos, es el ambiente universitario en sí mismo, ya que los estudiantes que están rodeados de un ambiente que promueve la actividad física, como instalaciones deportivas de alta calidad y programas deportivos universitarios, tienden a tener niveles más altos de actividad física que aquellos que no están expuestos a estos recursos (Corbí et al, 2019).

Para abordar este problema, las universidades pueden fomentar un estilo de vida activo entre los estudiantes de diversas maneras y proporcionar los recursos y el apoyo necesarios para hacerlo (Sánchez-Herrera et al, 2022). Esto incluye proporcionar acceso a instalaciones deportivas, ofrecer programas de actividad física y clases de ejercicios, y promover un ambiente saludable en el campus. Además, también pueden trabajar con organizaciones locales y comunidades para proporcionar opciones de actividad física accesibles y asequibles fuera de la institución. Al hacerlo, podemos mejorar la salud y el bienestar de la próxima generación de líderes y contribuir a un futuro más saludable para todos.

Es evidente que la práctica de AF es fundamental en la vida de los estu-

diantes y debe ser una prioridad para garantizar su bienestar físico y mental. Por ese motivo, es necesario que las escuelas, los padres y la sociedad en general promuevan y fomenten la actividad física en la población estudiantil, para garantizar la salud y el éxito académico a largo plazo.

CONCLUSIÓN

La encuesta evaluada reflejó que la mayoría de los estudiantes realizan AFD fuera del horario clase y dichas actividades dependen del género. Además los hombres practican más que las mujeres, siendo ellas quienes tienen mayor tendencia a abandonar las actividades físicas, esto refleja que las mujeres son más sedentarias que los hombres. Asimismo, se vislumbra que más de una cuarta parte de los estudiantes encuestados no realizan actividades físicas.

Con relación a la muestra estudiada, los motivos de mayor importancia por lo cual los estudiantes encuestados practican algún tipo de actividad físico deportiva son por mantener o mejorar la salud, por hacer ejercicios físicos, lo realizan por satisfacción personal, le gusta la actividad físico deportiva, por mantener la línea y finalmente, lo realizan por diversión, pasar el tiempo y/o escapar de la rutina. Además, tenemos que dentro de los motivos menos importantes que impulsan a los estudiantes a la realizar actividad físico deportiva se encuentran el ser bueno en el deporte y el gusto por competir o por encontrarse con amigos.

En referencia a las estudiantes mujeres encuestadas, se encontró que ellas brindan mayor importancia que los hombres a la práctica física deportiva: por satisfacción personal, por mantener la línea, y por escapar de la rutina.

Se encuentran diferencias significativas en los motivos hacia la práctica de AFD según el género, de allí que los hombres dan mayor importancia

que las mujeres a los motivos: porque me gusta la actividad físico-deportiva, por diversión y pasar el tiempo, porque soy bueno en el deporte y porque me gusta competir.

Los resultados reflejan la necesidad de fomentar motivos intrínsecos para la actividad física en los estudiantes universitarios, que permitan promover y mantener un estilo de vida activo y saludable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada Tello, Jorge, y Toffoletto, María Cecilia. (2020). Factores asociados al sedentarismo e inactividad física en Chile: una revisión sistemática cualitativa. *Revista médica de Chile*, 148(2), 233-241. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872020000200233>

Aznar-Lain, Susana, y Román-Viñas, Blanca. (2022). Actividad física y deporte en los trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición Hospitalaria*, 39(spe2), 33-40. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.04176>

Ballester-Martínez, O., Baños, R., y Navarro-Mateu, F. (2022). Actividad física, naturaleza y bienestar mental: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(2), 62-84. <https://doi.org/10.6018/cpd.465781>

Boraita, R. J., Ibort, E. G., Torres, J. M. D., y Alsina, D. A. (2022, Abril). Factores asociados a un bajo nivel de actividad física en adolescentes de la Rioja (España). *Anales de Pediatría*, Elsevier Doyma, 96 (4), 326-333. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2021.02.011>

Bustamante-Ara, N., Russell J., Godoy-Cumillaf A., Merellano-Navarro E., y Uribe N. (2020). Rendimiento académico, actividad física, sueño y género en universitarios durante la pandemia-2020. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(53), 109-131. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i53.1897>

Cardoso, M. O., Chaves, A. M., de Abreu, P. R., de Santana Manesch, M., Passos, R. P., Lima, B. N. y da Silva Almeida, K. (2021). Análisis de los niveles de actividad física e índice de masa corporal entre estudiantes universitarios: una revisión sistemática/ Analysis of the levels of physical activity and body mass index of college students: a systematic review. *Medicina Social/Social Medicine*, 14(3), 143-154. <https://www.socialmedicine.info/index.php/medicinasocial/article/view/1399/2417>

Castañeda, C., Zagalaz, M. L., Arufe, V., y Campos-Mesa, M. C. (2018). Motivos hacia la práctica de actividad física de los estudiantes universitarios sevillanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13 (1), 79-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311153534008>

Chen, C.-J., Lee, H.-Y., Lin, R.-J., y Farng, J.-K. (2022). A Bibliometric Analysis on Motivation Between 2016 and 2020 of Physical Education in Scopus Database. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.900000>

Concha-Cisternas, Y., Castillo-Retamal, M., y Guzmán-Muñoz, E. (2019). Comparación de la calidad de vida en estudiantes universitarios según nivel de actividad física. *Universidad y Salud*, 22(1). <https://doi.org/10.22267/rus.202201.172>

Corbí Santamaría, M., Palmero-Cámara, C., y Jiménez-Palmero, A. (2019). Diferencias en los motivos hacia la actividad física de los universitarios según nivel de actividad y su relación con la satisfacción del servicio deportivo universitario (Differences in motives toward physical activity regarding physical activity level. *Retos*, 35, 191-195. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62284>

Díaz-Muñoz, G. A., Pérez Hoyos, A. K., Cala Liberato, D. P., Mosquera Rentería, L. M., y Quiñones Sánchez, M. C. (2021). Diferencia de los nive-

les de actividad física, sedentarismo y hábitos alimentarios entre universitarios de diferentes programas de la salud de una universidad privada en Bogotá, Colombia. *Revista Española De Nutrición Humana Y Dietética*, 25(1), 8-17. <https://doi.org/10.14306/renhyd.25.1.1007>

Escalona, T. P., y Martínez-de-Quel, Ó. (2019). Diez minutos de actividad física interdisciplinaria mejoran el rendimiento académico. *Apunts Educación Física y Deportes*, 138, 82-94. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.07)

Fernández-Espínola, C., Almagro, B. J., Tamayo-Fajardo, J. A., and Sáenz-López, P. (2020). Complementing the self-determination theory with the need for novelty: motivation and intention to be physically active in physical education students. *Front. Psychol.* 11, 1535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>

Garzón Mosquera, J. C., y Aragón Vargas, L. F. (2021). Sedentarismo, actividad física y salud: una revisión narrativa (Sedentary lifestyle, physical activity and health: a narrative review). *Retos*, 42, 478-499. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.82644>

Gómez-Mazorra, M., Reyes-Amigo, T., Tovar Torres, H. G., Sánchez-Oliva, D., Y Labisa-Palmeira, A. (2022). Actividad física en tiempo libre en estudiantes universitarios y transición escolar a la universidad desde las teorías de comportamiento: una revisión sistemática (Leisure-time in physical activity in university students and school transition to university. *Retos*, 43, 699-712. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89693>

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., y Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1· 6 million participants. *The Lancet Child y Adolescent*

Health, 4(1), 23-35. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352464219303232>

Kalajas-Tilga, H., Koka, A., Hein, V., Tilga, H., y Raudsepp, L. (2020). Motivational processes in physical education and objectively measured physical activity among adolescents. *Journal of sport and health science*, 9(5), 462-471. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.001>

León, M. P., Prieto-Ayuso, A., & Gil-Madrona, P. (2020). Hábitos y motivos de ejercicio físico en estudiantes universitarios y su relación con el valor otorgado a la Educación Física (Undergraduates' physical exercise habits and motives and their relationship with the value given to Physical Education). *Retos*, 37, 78-84. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70454>

López García, K., Cárdenas Vi-chique, H., Hernández Ramírez, J., Gómez Figueroa, J., y Castineyra Mendoza, S. (2022). Evaluación de los niveles de actividad física y salud mental en universitarios durante la pandemia SARS-COV2. *Revista Iberoamericana de Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 11(2), 90-103. <https://doi.org/10.24310/ric-cafd.2022.v11i2.14701>

Mella-Norambuena, J., Celis, C., Sáez-Delgado, F., Aeloiza, A., Echeverría, C., Nazar, G., y Petermann-Rocha, F. (2019). Revisión sistemática de práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(2), 37-58. <https://doi.org/10.24310/ric-cafd.2019.v8i2.6452>

Merellano-Navarro, E., Bustamante-Ara, N., Russell-Guzmán, J., Lagos-Hernández, R., Uribe, N., y Godoy-Cumillaf, A. (2022, October). Association between Sleep Quality and Physical Activity in Physical Education Students in Chile in the Pandemic Context: A Cross-Sectional Study. In *Healthcare* 10(10), 1930.

<https://doi.org/10.3390/healthcare10101930>

Moreno-Arrebola, R., Puertas-Molero, P., Castañeda-Vázquez, C., y Castro-Sánchez, M. (2019). Insuficiente adherencia al ejercicio físico de universitarios. Una revisión sistemática. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(1), 39-50. <https://doi.org/10.6018/sportk.362041>

Organización Mundial de la Salud - OMS. (2017). *OMS | Actividad Física*. Article, Journal. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Organización Mundial de la Salud - OMS. (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo. *Organización Mundial de la Salud* 3(2). <https://www.who.int/es/publications/item/9789240014886>

Organización Mundial de la Salud, O. (2021). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios. *Sports Medicine and Health Science*, 3(2). <https://www.who.int/es/publications/item/9789240014886>

Rico-Díaz, J (2017). *Hábitos y motivaciones de práctica de actividad físico-deportiva del alumnado universitario* [Tesis Doctoral, Universidade Vigo]. <https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/711>

Rico-Díaz, J., Arce-Fernández, C., Padrón-Cabo, A., Peixoto-Pino, L., y Abelaíras-Gómez, C. (2019). Motivaciones y hábitos de actividad física en alumnos universitarios (Motivations and physical activity habits in university students). *Retos*, 36. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.69906>

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

dpspsych.2020.101860

Rodríguez Torres, Á. F., Rodríguez Alvear, J. C., Guerrero Gallardo, H. I., Arias Moreno, E. R., Paredes Alvear, A. E., Chávez Vaca, V. A., Rodríguez Torres, Á. F., Rodríguez Alvear, J. C., Guerrero Gallardo, H. I., Arias Moreno, E. R., Paredes Alvear, A. E., y Chávez Vaca, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252020000200010&lng=es&synrm=iso&tlng=es

Rosenkranz, R.R., Ridley, K., Guagliano, J.M., y Rosenkranz, S.K. (2021). Physical activity capability, opportunity, motivation and behavior in youth settings: theoretical framework to guide physical activity leader interventions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(25). <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1904434>

Sánchez-Herrera, S., Cubero, J., Feu, S., y Durán-Vinagre, M. Á. (2022). Motivation Regarding Physical Exercise among Health Science University Students. *International journal of environmental research and public health*, 19(11), 6524. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116524>

Sun, H., Li, W., and Shen, B. (2017). Learning in physical education: a self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 277-291. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0067>

Valenzuela, R., Codina, N., y Pestana, J. V. (2020). Análisis de motivos y necesidades psicológicas para la promoción de la práctica físico-deportiva en estudiantes universitarios: El desafío "mente sana, pero en cuerpo sano también". En C. Lindín, M. B. Esteban, J. C. F. Bergmann, N. Castells, y P. Rivera-Vargas (Eds.), *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019:*

reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona) (pp. 460-464). Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona / LiberLibro. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/164646>

**EJERCICIOS FÍSICOS PARA UNA VIDA ACTIVA
SALUDABLE EN ENTORNOS EDUCATIVOS.**Physical exercises for a healthy active life in
educational settings.

Enrique Sandrini Vargas Bejarano
Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
enriqueelmejor11@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-8560-2737>

Fernando Alexis Nolazco Labajos.
Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
fnolazcola@ucvvirtual.edu.pe
 <https://orcid.org/0000-0001-8910-222X>

Jaime David Menacho Carhuamaca
Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
jmenachoc@ucvvirtual.edu.pe
 <https://orcid.org/0000-0002-2496-4280>

Norma Máxima Luque Málaga de Reategui
Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
normaluque2010@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-3724-8507>

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8271556>

RESUMEN

El propósito del estudio consistió en determinar la influencia de los ejercicios físicos para una vida activa saludable en entornos educativos con el fin de fortalecer las actividades motoras y de esta manera lograr el desarrollo de la aptitud física, la salud y el bienestar de los estudiantes y sus familias, como un acción que impacta el desarrollo social en general. Se fundamentó metodológicamente desde un enfoque cuantitativo, a través de una investigación de tipo descriptivo, diseño cuasi experimental, de campo y transeccional. La muestra de tipo no probabilística estuvo conformada por 118 estudiantes del nivel secundaria de una escuela pública de Perú. El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario autoadministrado. Los resultados, evidenciaron influencia significativa de los ejercicios físicos, hábitos alimenticios pertinentes, cambios en el estilo de vida y en el autocuidado, así como la predisposición del descanso para promover actividades integrales en beneficio de los estudiantes. Por ello, se concluyó en la relevancia de promover acciones de fortalecimiento de la salud física y nutricional desde la escuela, así como la formación de los estudiantes para la promoción, en diferentes escenarios, principalmente, en el familiar, de una vida activa saludable; en beneficio de la prevención y cuidado de los individuos que conforman la sociedad actual y futura.

Palabras claves: Ejercicios físicos; vida saludable, hábitos alimenticios, autocuidado, descanso, vida activa saludable.

ABSTRACT

The purpose of the study was to determine the influence of physical exercises for a healthy active life in educational environments in order to strengthen motor activities and thus achieve the development of physical fitness, health and well-being of students and their families, as an action that impacts social development in general. It was methodologically based from a quantitative approach, through a descriptive type of research, quasi-experimental, field and transactional design. The non-probabilistic type sample consisted of 118 high school students from a public school in Peru. The data collection instrument was the self-administered questionnaire. The results showed a significant influence of physical exercises, pertinent eating habits, changes in lifestyle and self-care, as well as the predisposition of rest to promote comprehensive activities for the benefit of students. For this reason, it was concluded that it is relevant to promote actions to strengthen physical and nutritional health from school, as well as the training of students for the promotion, in different scenarios, mainly in the family, of a healthy active life; for the benefit of the prevention and care of the individuals that make up the current and future society.

Keywords: Physical exercises; healthy life, eating habits, self-care, rest, healthy active life.

INTRODUCCIÓN

Superada la crisis humanitaria resultado del Covid-19, surgen nuevos abordajes para el tema de la salud, visionando un complejo de consideraciones para el desarrollo de una vida activa saludable sustentada en prácticas positivas tales como el ejercicio físico y la buena alimentación. No se trata de una moda, es el resultado de estudios que comprueban como el desarrollo de buenos hábitos en el individuo genera un impacto en el sistema inmunológico, de allí la importancia de convertir estas prácticas en un hábito sin distinción de edad, credo, profesión, edad, o cualquier otra consideración humana.

La Organización Mundial de la Salud-OMS (2020), recomendó que el movimiento físico es un importante factor de protección para la prevención y el tratamiento de enfermedades no transmisibles (ENT) como las enfermedades cardiovasculares, la diabetes de tipo 2 y varios tipos de cáncer. De igual forma es beneficioso para la salud mental, puesto que previene el deterioro cognitivo y los síntomas de la depresión y la ansiedad como resultado de la pandemia; además, puede ayudar a mantener un peso saludable y contribuye al bienestar general; no obstante, a nivel mundial, menciona la OMS (2020), cerca de 27,5 % de los adultos y 81 % de los adolescentes, no cumplen las recomendaciones mundiales sobre actividad física y casi no se ha registrado mejora alguna en los últimos diez años.

Igualmente, el estado de emergencia sanitaria mundial predispuso que algunos sistemas educacionales formularán propuestas de intervención para fomentar la puesta en práctica de deportes individuales como las caminatas, así como ejercicios físicos contando con el apoyo de los enfoques ambiental y tecnológico como aconteció en el caso australiano

(Australian Institute of Family Studies, 2022). Mientras, en el contexto mexicano se apuntó a la problemática de la obesidad infantil que se incrementó por el sedentarismo y por ello se formuló la propuesta de formar promotores de salud en niños del nivel primaria para que de forma virtual se puedan presentar iniciativas de mejora en ejercicios físicos y nutricionales para hacer frente a esta problemática (Bon y Ortega, 2022).

En el contexto nacional, en Perú, antes de la presencia de la pandemia, las autoridades gubernamentales encargadas de la promoción de las actividades físicas dispusieron a la población información básica entorno a la periodicidad, continuación, energía, tipo y el aumento general de actividad física beneficiosa para la salud, y eso se reflejó en la Ley N.º 30432-2016 (Ley que promueve y garantiza la práctica del deporte y la educación física en los diferentes niveles de la educación básica pública) que dispone la realización de actividades corporales, deportivas en las escuelas públicas. Se promueve en los entornos educativos la actividad y la educación física, un estilo de vida saludable desde la alimentación, la recreación, la salud y la práctica del deporte.

Para tal fin, se hace necesaria la participación de diferentes sectores e instituciones, iniciando con los Ministerios de Educación, de Salud, de la Mujer y Desarrollo Social; colegios profesionales; sector salud; el Instituto Peruano del Deporte, entre otros, que puedan incorporar múltiples estrategias en pro de generar cambios en la conducta social, promoviendo la vida saludable como una práctica preventiva y curativa ante las afecciones de salud de la especie humana y aportando a la extensión del promedio de vida establecido en la actualidad, en el caso de Perú de 74,6 años (72,0 años los hombres y 77,3 las mujeres) (INEI, 2015).

La experiencia resultante de la virtualidad en la gran mayoría de los sectores económicos, en lo laboral, en la educación, incluso en lo religioso, puso en evidencia la precaria situación de la actividad física, especialmente, en el sector educativo, suscrita a una vez a la semana de forma obligatoria; así como mostró también el poco interés, en general, por una vida activa saludable. La tendencia de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar para la práctica de ejercicios físicos se limita al tiempo establecido en el sistema educativo, indicador de un relevante sedentarismo en esta población, situación que genera preocupación por las implicancias que puede acarrear en perjuicio de la salud (Bustinzá, 2020; Puican y Granaños, 2022).

Diversos estudios (Majumdar et al., 2020; Navarrete et al., 2020; Woodall, 2020) expresan que el no hacer actividad física podría impactar negativamente la salud física y emocional generando, a la larga, retrasos en el desarrollo de habilidades motoras y neuropsicológicas de la sociedad. Muchos estudiantes, no programan en su vida cotidiana espacios donde puedan, por lo menos, en un corto tiempo realizar actividades recreativas, lúdicas que beneficien su salud integral, mas aún en estos tiempos, donde predomina el uso del móvil y todas las aplicaciones disponibles tales como juegos o redes sociales, que suelen consumir gran cantidad de horas de la vida diaria de los niños y jóvenes y pueden generar

pérdida de control, una reducción de actividad física, privación del sueño, mentir sobre su uso, focalización atencional, impedimento de diversificar tiempo, descuido y pérdida de interés, ansiedad e inflamación por permanecer conectado y la producción de un flujo de transrealidad. (Jasso et al., 2017, p. 2833)

Ante esta realidad, la sociedad y los entes de gobierno deben atender prioritariamente y, desde diferentes entornos, como el educativo, el labo-

ral, incluso, el familiar, la promoción de mejores prácticas para el desarrollo de una vida activa saludable previendo en las futuras generaciones una vida de calidad y mas longeva, productiva y digna para todos los seres humanos. Desde esta perspectiva surge el interés por determinar la influencia de los ejercicios físicos en una vida activa saludable desde un entorno educativo, asumiendo este sector fundamental para el desarrollo de buenos hábitos. Sin lugar a dudas en las instituciones educativas se proporciona, a través de los docentes, además de la materia relacionada con la educación física, algunos programas de enseñanza extracurricular orientados a incorporar actividades para una vida activa saludable, lo cual se debe convertir, por sus beneficios, en un hábito para toda la vida (Pineda y Trejo, 2021; Rodríguez et al. 2022).

La Organización Mundial de la Salud señala que “La inactividad física es uno de los principales factores de riesgo de mortalidad por enfermedades no transmisibles. Las personas con un nivel insuficiente de actividad física tienen un riesgo de muerte entre un 20% y un 30% mayor en comparación con las personas que alcanzan un nivel suficiente de actividad física”. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021)

Por ello, es necesario que los seres humanos tengan claro la importancia y los beneficios que trae consigo la práctica de la actividad física y de la alimentación saludable. Este aspecto toma valor especial en las instituciones educativas, como entes de formación, para lo cual es imprescindible que, desde la institución educativa básica regular, se formen estudiantes que puedan promover la vida saludable lo que traiga como resultado un cambio en el comportamiento sedentario que a la larga impacte en las familias y en la sociedad. Esto también, debe darse con el apoyo de entidades aliadas con quienes en forma conjunta plantean estrategias

para este fin, de no ser así, aumentará el sedentarismo y las enfermedades que poco a poco perjudicará la salud integral de los estudiantes, entonces, frente a la problemática descrita se planteó como propósito determinar la influencia de los ejercicios físicos en el desarrollo de una vida saludable en entornos educativos como plataforma para la generación de nuevos hábitos en la sociedad.

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo descriptiva, de campo y transeccional, haciendo uso de un diseño cuasi experimental que, desde lo manifestado por Hernández et al. (2014), consiste en la selección de un grupo de control y experimental. La población objeto de estudio son los estudiantes de nivel secundaria, puntualmente, se trabajo con un muestreo no probabilístico por conveniencia tomando con unidades de información a 118 estudiantes de una escuela pública de Perú.

Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta, siendo el instrumento de investigación el cuestionario autoadministrado conformado por preguntas cerradas que abordan el autocuidado, los hábitos alimenticios, el descanso y la vida activa como indicadores asociados a las variables de estudio: ejercicios físicos y vida activa saludable.

PROMOCIÓN DE LA VIDA ACTIVA SALUDABLE EN ENTORNOS EDUCATIVOS

La teoría socio cultural, sustentada por Vygotsky (1996, como se citó en Benítez y Cuadros, 2005) expone las actividades sociales culturales como la clave del desarrollo humano, puesto que impacta en la formación de personas y en la incorporación de hábitos para el bienestar que se transforman en prácticas culturales; de esta forma, lograr la práctica de una vida activa y saludable incluye la conexión entre la actividad física,

la dieta, la postura, la higiene personal y el medio ambiente, combinando estas prácticas para mejorar la calidad de vida. En consecuencia, como práctica cultural debe ir mejorando de generación en generación a través de interacciones y multiplicación de los pensamientos, estilos y formas de actuar sobre el tema.

En el contexto educativo, entonces, traerá como resultado que el estudiante se desarrolle holísticamente. Lo resaltante es, que esta teoría conlleva a que se logre un aprendizaje óptimo en la interacción y la asistencia social superior como la solución de problemas (Larios, 2022; García y Domínguez. 2022). Resultando cambios históricos, sociales y culturales que afectan positivamente el comportamiento presente y futuro.

Puntualmente, el ejercicio físico es definido por Carrillo (2020), como aquel movimiento físico que debe ser planificado, organizado, repetitivo y encaminado a un fin determinado, vale decir, para lograr el mejoramiento o mantenimiento de más de uno de los elementos de la aptitud física. Es considerado como el movimiento muscular facultativo que consume energía del organismo y permite la estabilidad física como la salud. Así, estas maniobras corporales se encuentran estructuradas con el propósito de mantener la aptitud física de las personas mediante la puesta en práctica de actividades deportivas individuales o colectivas (Soldán et al., 2021; Jia & Li, 2021).

Por su parte, Fuentes et al. (2021), indican que el ejercicio físico tiene un enérgico impacto sobre la condición de vida, relacionado al movimiento que debe realizar el ser humano a diario. La práctica regular y consiente de actividades físicas ayuda a controlar el sobrepeso, disminuye el porcentaje de grasa, provoca mejoras en la calidad de vida y disminución del riesgo de padecer enfermedades. Asimismo, la actividad física se considera uno de

los principales componentes de una vida saludable, sus beneficios están asociados con la prevención del exceso de peso corporal, la inflamación sistémica y las enfermedades crónicas no transmisibles, tanto así que la actividad física tiene beneficios potenciales en la reducción de enfermedades infecciosas, incluidas las enfermedades virales (Pelinski et al., 2021).

Para Calpa et al. (2019), la perspectiva de estilos de vida saludables puede potenciar aspectos concretos al cambiar, de forma creativa e innovadora, las actividades cotidianas de los individuos, donde incluyen no solo una dieta saludable y ejercicio físico, sino también el sueño, el acto sexual, la suspensión del consumo de drogas ilegales, el tabaco y el alcohol y otros hábitos nocivos; además de los comportamientos adecuados en términos de seguridad vial. De esta manera, se insta a desarrolear actividades que fomenten dinamismo corporal, hábitos saludables alimenticios, práctica de deportes, lo que implica reducir el sedentarismo y evitar situaciones que impidan el ejercicio físico (Pérez Ros, 2022; Rivera et al., 2022).

Es importante mencionar que Layman (1960) se dedicó a desarrollar una de las primeras revisiones sobre las contribuciones del ejercicio a la salud mental y el ajuste social. Declaró que la idea principal de mente-cuerpo era totalmente válida y, además, existía una amplia relación entre salud física y ajuste social. Igualmente, enfatizó el rol preventivo del ejercicio en el deterioro de la salud mental y su contribución al mantenimiento de la salud física. Otro autor, Cureton (1963, como se citó en Márquez, 1995) señalaba y sostenía que la estructura de la personalidad se veía sujeta a la forma física, a tal punto de que el deterioro de una estaba relacionado con la otra, y que la mejoría en la forma física, influiría ambos ámbitos de manera paralela.

Entre las dimensiones que sustentan el trabajo se encuentra el autocui-

dado, hábitos alimenticios, descanso y vida saludable, como descriptores asociados a una vida saludable, en este sentido, el autocuidado se presenta como la capacidad de los individuos de atender su propio cuerpo y mente, convirtiéndose en gestor de su cuidado y bienestar, “el autocuidado se erige como una estrategia para la prevención y promoción de conductas saludables, por medio del cual se puede contribuir al cuidado integral del ser humano”. (Cancio-Bello et al., 2019, p.121)

En este sentido, la presencia del autocuidado en los seres humanos, genera sentimientos y acciones asociadas a la preservación individual y social, adoptando prácticas que complementen el bienestar, la calidad de vida y el desarrollo psicosocial, las cuales se asocian también con los buenos hábitos alimenticios. Vale destacar que el autocuidado puede ser descrito como un asunto cultural, concibiendo entonces que “las conductas de autocuidado son transmitidas de una generación a otra, varían en dependencia del contexto histórico-social, nivel económico, status social, color de la piel, edad, sexo, etc.”. (Cancio-Bello et al., 2019, p.124)

Continuando, la ingesta de alimentos saludables impacta en la calidad de vida, en la prevención y curación de enfermedades, así como en el desempeño y la motricidad, una alimentación inadecuada produce, a la larga, múltiples enfermedades, incluso obesidad mórbida que afecta el desenvolvimiento de los individuos. Complementariamente, la salud también se complementa con las horas de descanso; el equilibrio entre el trabajo, el esfuerzo físico y el tiempo que se invierte en descansar, tanto para el sueño nocturno, como para tomar pausas durante una jornada, son claves para evitar situaciones de estrés, desgaste emocional, entre otras consecuencias cognitivas que tienen impacto en la salud física.

Una vida activa saludable, se constituye en un conjunto de hábitos físicos y mentales, como expresión de un pensamiento integral que reconoce el impacto que los ejercicios físicos y una buena alimentación genera en la calida de vida, en el corto, mediano y largo plazo (Ortiz et al. (2022). Por lo tanto, el mayor reto de las personas no consiste en realizar ejercicios físicos sino la complementariadad de otras prácticas, como la nutricional que permita evidenciar una buena salud y estado conveniente, para que, mediante la autorregulación permanente se eviten complicaciones a lo largo de la vida. Esta es una constante, que involucra diferentes funciones, la tónica está relacionada con el eje del cuerpo, y también relacionada con la identificación social y las acciones posturales en el proceso del pensamiento (Wingert y Fernandes, 2022).

En este sentido, los aportes en la práctica psicomotriz de Henri Wallon (1997) son muy importantes para la ejecución de actividad física en los seres humanos desde la etapa de la niñez, toda vez que es necesario pen-

sar en el cuerpo desde la complejidad y la constructividad corpóreo como proceso en la búsqueda de instaurar un nuevo significado al funcionamiento psicomotor (Universidad Nacional de Córdoba, 2020; De Assis et al., 2022).

RESULTADOS: INFLUENCIA DE LOS EJERCICIOS FÍSICOS EN LA VIDA ACTIVA SALUDABLE

Sustentado en lo anterior y mediante el modelo de regresión logística multinomial, se desglosan las dimensiones que componen las varai- bles: ejercicio físico y vida activa saludable, la primera tabla (tabla 1) re- presenta la estructura de clasificación de las dimensiones observadas las cuales sobrepasan el segundo cuartil, reflejando pronósticos de 65.8 % para autocuidado, 72.5 % para hábitos ali- menticios, 61.7 % para descanso y 69.2 % para vida activa saludable, lo que a su vez hace pronosticar bases sólidas para la presente investigación.

TABLA 1.
Dimensiones en estudio

Observado Muy baja		Pronosticado				
		Baja	Alta	Muy alta	Porcentaje correcto	
Autocui- dado	muy baja	0	12	0	0	0.0%
	baja	0	73	0	3	96.1%
	alta	0	23	0	1	0.0%
	muy alta	0	2	0	6	75.0%
	Porcentaje global	0.0%	91.7%	0.0%	8.3%	65.8%
Hábitos alimentici- cios	muy baja	0	0	2	0	0.0%
	baja	0	0	25	0	0.0%
	alta	0	0	80	3	96.4%
	muy alta	0	0	3	7	70.0%
	Porcentaje global	0.0%	0.0%	91.7%	8.3%	72.5%

Descanso	muy baja	0	5	0	0	0.0%
	baja	0	68	3	0	95.8%
	alta	0	34	6	0	15.0%
	muy alta	0	3	1	0	0.0%
	Porcentaje global	0.0%	91.7%	8.3%	0.0%	61.7%
Vida Activa Saludable	muy baja	0	0	1	0	0.0%
	baja	0	33	26	0	55.9%
	alta	0	6	50	0	89.3%
	muy alta	0	0	4	0	0.0%
	Porcentaje global	0.0%	32.5%	67.5%	0.0%	69.2%

Elaboración propia (2023)

A fin de darle continuidad a la secuencia de regresión y perfilar el contenido de los datos para el fin del estudio, se pasó a observar las pruebas de razón de verosimilitud, esta prueba tiene el principal fin de excluir las dimensiones que estén por encima de >0.05 . Cabe resaltar que, en este paso o instancia, se observa evidencia estadística a favor de que

los ejercicios físicos si influyen sobre autocuidado, hábitos alimenticios y descanso en la promoción en los estudiantes de acciones para una vida activa saludable, puesto que todos los valores están por debajo de <0.05 .

TABLA 2.
Pruebas de la razón de verosimilitud

		Criterios de ajuste de modelo	Pruebas de la razón de verosimilitud		
		Logaritmo de la verosimilitud -2 de modelo reducido	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Efecto para autocuidado	Intersección	76.288	51.215	3	0.000
	Programa de Ejercicios Físicos	60.480	35.407	3	0.000
Efecto para hábitos alimenticios	Intersección	72.699	55.463	3	0.000
	Programa de Ejercicios Físicos	64.505	47.268	3	0.000
Efecto para descanso	Intersección	47.533	26.037	3	0.000
	Programa de Ejercicios Físicos	42.550	21.054	3	0.000
Efecto para Vida activa saludable	Intersección	77.699	61.693	3	0.000
	Programa de Ejercicios Físicos	66.497	50.492	3	0.000

Elaboración propia (2023)

Teniendo como sustento, que el P valor es significativo (Tabla 2), se puede decir que la variable exógena o independiente si predice dentro del modelo de regresión a las dimensiones de la variable dependiente, en tal sentido, se vio pertinente exponer el valor R cuadrado arrojado por el sistema estadístico (Tabla 3) para este caso se apoya con el estadígrafo Nagelkerke quien entrega, mediante su modelo matemático, en qué medida es explicada la variable dependiente por la variable independiente, para autocuidado vimos un valor de 29% para hábitos alimenticios un 39%, para descanso un 19% y la variable vida activa saludable un 41%.

TABLA 3.
Pseudo R cuadrado

Para autocuidado	Cox y Snell	0.256
	Nagelkerke	0.294
	McFadden	0.144
Para hábitos alimenticios	Cox y Snell	0.326
	Nagelkerke	0.397
	McFadden	0.230
Para descanso	Cox y Snell	0.161
	Nagelkerke	0.191
	McFadden	0.095
Para Vida activa saludable	Cox y Snell	0.343
	Nagelkerke	0.419
	McFadden	0.245

Elaboración propia (2023)

En este penúltimo paso, se presenta una fórmula (Valencia & Bonifaz, 2018) que permite pronosticar las probabilidades presentes en cada dimensión, puesto que la finalidad es saber cómo cada una de ellas es influenciada por la variable independiente, fue necesaria su aplicación

$$Z_{in} = \beta_{n0} + \beta_{n1} X_{i1} + \beta_{n2} X_{i2} + \dots + \beta_{nj} X_{ij}$$

Donde Z_{in} es la probabilidad de pertenencia del caso, β_n es el Valor Beta de la intersección e “i” es el valor del predictor, como bien se menciono esta fórmula permite calcular la probabilidad que el programa de ejercicios físicos influya en el autocuidado, hábitos alimenticios, descanso y en la vida activa saludable respectivamente, en este sentido se remplazó la formula con las constantes y coeficientes hallados en el cuadro de estimaciones de parámetro (Tabla 4) por lo cual se tuvo la estimación que para la dimensión autocuidado fue $=16.667+(-4.520*VI)$ como resultado dio 4.199, para la dimensión Hábitos Alimenticios fue $=14.802+(-3.939*VI)$ como resultado dio 3.936, para la estimación de la dimensión Descanso fue $=9.052+(-2.104*VI)$ lo que arrojó un 3.248 y para la variable Vida Activa Saludable alta $=67.475+(-16.789*VI)$. Resultado 21.165.

TABLA 4.
Estimaciones de parámetro

								95% de intervalo de confianza para Exp(B)	
		B	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Límite inferior	Límite superior
Autocuidado	baja	Intersección	16.667	3.550	22.042	1	0.000		
		P. de Ejercicios Físicos	-4.520	1.009	20.055	1	0.000	0.011	0.002
Hábitos Alimenticios	alta	Intersección	14.802	3.115	22.580	1	0.000		
		P. de Ejercicios Físicos	-3.939	0.903	19.015	1	0.000	0.019	0.003
Descanso	baja	Intersección	9.052	3.181	8.098	1	0.004		
		P. de Ejercicios Físicos	-2.104	0.983	4.583	1	0.032	0.122	0.018

Elaboración propia (2023)

Luego de remplazar la fórmula (Valencia & Bonifaz, 2018), se obtuvo los valores Z por cada dimensión, en este contexto corresponde calcular mediante una ecuación la probabilidad de influencia para cada dimensión, la formula se presenta como sigue:

$$\pi_{in} = \frac{e^{Z_{in}}}{1 + e^{Z_{i1}} + e^{Z_{i2}} + e^{Z_{i3}} + \dots + e^{Z_{ik-1}}}$$

Posterior a ello se remplazó en cada una de las dimensiones, quedando para el Autocuidado la siguiente operación $e(4.199)/1+e(4.199)+e(3.936)+e(-3.248)= 0.5604$, esto hace referencia a una influencia de la variable independiente del 56 % sobre la dimensión autocuidado, para los hábitos de alimentación la operación fue $e(3.936)/1+e(4.199)+e(3.936)+e(-3.248)= 0.4308$, lo que a su vez hace referencia la variable independiente tiene una influencia del 43 % sobre esta dimensión hábitos de alimentación y para descanso la operación fue $e(3.248)/1+e(4.199)+e(3.936)+e(-3.248)= 0.2165$ este valor hace referencia a que la variable independiente

tiene una influencia del 21 % sobre esta dimensión descanso.

Los resultados mostraron argumentos suficientes para indicar que la variable programa de ejercicios físicos influyen en 56 % sobre la dimensión autocuidado, de otro lado las pruebas de razón de verosimilitud evidencian estadística confiable, representada por valores <0.05 lo que permite sustentar el modelo de regresión logística multinomial para afirmar que la variable predictora si influye en la variable dependiente, todo lo expuesto cobra mejor sentido cuando se observa lo dicho por Cossio (2020) quien refiere que las personas que no están influenciadas por las actividades físicas, suelen verse y sentirse descuidadas, lamentablemente el uso de herramientas tecnológicas y las conexiones en redes dadas por el internet. De acuerdo con Soldan et al. (2021) se ha alejado de la influencia de las actividades motoras que antes se daban con más frecuencia en los juegos presentes entre los niños y la interacción de los deportes entre los jóvenes.

Lo mencionado, bien se sustenta por lo referido por Henri Wallon (1997) quien indica en su teoría de practica

motriz a través del movimiento del cuerpo, los múltiples beneficios que resultan, tales como función tónica y clónica, eje-equilibrio, sensibilidad, emoción, proceso de imitación, y en el infante brinda avance psicológico del niño, puesto que tiene una nueva concepción el funcionamiento psicomotor.

De otra parte, también se pudo hallar que la variable ejercicios físicos influyen en un 43 % sobre esta dimensión hábitos de alimentación y que esta influencia es estadísticamente significativa, esto guarda relación con lo expuesto por Gutiérrez et al. (2022) quienes mencionan que los hábitos de alimentación como contraparte fundamental para la salud y una vida sana, el desarrollar hábitos saludables de alimentación complementa un buen programa de actividad física, de otro lado Carrillo (2020) confirma que buenos hábitos de alimentación mantendrá personas saludables y alertas, considerando que el movimiento muscular y gasto energético se requiere cubrir diariamente; es necesario mantener al organismo con buenos hábitos de alimentación, puesto que a su vez brindan estabilidad física, una persona que se alimenta bien siempre suele sentirse físicamente mejor (Soldán et al., 2021; Jia y Li, 2021).

Lo referido es sustentado por Vygotsky (1996, como se citó en Benítez y Cuadros, 2005), quien indica en su teoría socio cultural que, las actividades sociales culturales promueven la formación de personas en razón de incorporar hábitos para su bienestar, puesto observa del colectivo de personas, como otros logran mediante la práctica de nuevos hábitos, una vida activa y saludable.

Asimismo, la variable ejercicios físicos influye también sobre la dimensión descanso, en un 21 % así también esta influencia es estadísticamente significativa, lo hallado guarda relación con lo mencionado por Calpa et

al. (2019), quien refiere que no solo una perspectiva de estilos de vida saludables va a posibilitar un entorno al cambio, sino que también es de suma importancia guardar las horas de sueño mínimas requeridas para el cuerpo se sienta mejor y saludable.

Lo expuesto se sustenta con lo mencionado por Carrillo (2020), quien indica que toda actividad física debe ser complementada con un organizado plan de descanso, esto para lograr el mejoramiento de los todos los elementos de una vida saludable, el ser humano consume energía en todo momento, en tal sentido el descanso es vital.

Los hallazgos ayudaron a orientar la investigación, al nivel explicativo y predictivo, puesto que sirvió para explicar y predecir la ocurrencia de los elementos conformados en una vida activa saludable, en razón de la promoción de ejercicios físicos, ya que como refieren Pérez Ros (2022) y Rivera et al. (2022) implementar programas donde las personas puedan realizar ejercicios físicos, siempre tendrán un impacto positivo, tanto a nivel de una vida saludable así como en el aspecto nutricional.

Lo anterior no es nuevo, menciona Lonescu (2022) la experiencia europea en la formulación de planes operativos de fortalecimiento de las actitudes de los estudiantes hacia la actividad física con el propósito de fomentar estilos de vida saludables, confirmando en propósito de esta investigación. Asimismo, los estudios de Huambachano et al. (2023), confirman que el ejercicio físico mejora el índice de masa corporal, la presión arterial y la frecuencia cardiaca de quienes la practican. Con apoyo de otros trabajos, se confirma los beneficios del ejercicio físico y se identificó que la ejercitación de deportes conjuntos como el basquetbol no solo permitirá que la motricidad sea adecuada, sino que pueda desarrollarse hábitos saludables de alimentación y entrenamiento (Gutiérrez et al., 2022).

Por lo tanto se determina la existencia de influencia de los ejercicios físicos en el desarrollo de una vida activa saludable, especialmente en entornos educativos, dado que se vio que las dimensiones contenidas en la variable ejercicios físicos se comportan correlacionalmente, siendo la dimensión más destacada el autocuidado 56 %, seguido de hábitos alimenticios 43 % y al final el descanso 21 %, entregando en conjunto una media del 40% para la variable vida activa saludable.

CONCLUSIÓN

La investigación evidenció que los ejercicios físicos influyen de forma significativa en el autocuidado y hábitos alimenticios de las personas, puesto que la ejecución de actividades implica mejoras sustantivas en la estabilidad física, vida sana y nutrición adecuada para consolidar el cambio saludable en el organismo de los individuos.

Asimismo, se pudo identificar que promover en las estudiantes de nivel secundaria la practica de ejercicios físicos y el consecuente resultado de una vida activa saludable impacta en el ámbito educacional, ya que se fortalece la puesta en práctica de ejercicios físicos, hábitos alimenticios pertinentes, cambios en el estilo de vida y en el autocuidado, así como la predisposición del descanso para promover actividades integrales en beneficio de los estudiantes y de sus familiares, al impulsar dichas prácticas como un cambio cultural generacional.

En consecuencia, los futuros estudios se podrán enfocar en investigaciones sistemáticas que incluyan las percepciones y puntos de vista de los docentes e instructores físicos, de los familiares y de los propios estudiantes para evaluar cómo la práctica de ejercicios físicos y de buenos hábitos alimenticios en conjunto con el autocuidado impacta en una vida activa saludable y por ende, en una mejor

calidad de vida para la sociedad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Australian Institute of Family Studies. (2022). Families in Australia Survey. Life During Covid-19. *Report No. 5: What We Did During Lockdown*. <https://aifs.gov.au/publications/what-we-did>

Bon, K.A, y Ortega, M.I. (2022). Selección participativa de niños como promotores de salud para prevenir la obesidad infantil en tiempos de COVID-19. *Población y Salud en Mesoamérica*, 20(1), 189-209. <https://dx.doi.org/10.15517/psm.v20i1.49640>

Bustanza, V. (2020). *El 70% de la población adulta peruana sufre de sobrepeso y obesidad*. <http://udep.edu.pe/hoy/2020/el-70-de-la-poblacion-adulta-peruana-sufre-de-sobrepeso-y-obesidad/>

Calpa, M., Santacruz, A., Álvarez, M., Zambrano, A., Hernández, L., y Matabanchoy, S. (2019). Promoción de estilos de vida saludables: estrategias y escenarios. *Hacia la promoción de la salud*, 24(2), 139-155. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.2.11>

Cancio-Bello, C.; Ruiz, A. y Alarcó, G. (2019). Autocuidado: una aproximación teórica al concepto. *Informes Psicológicos*, 20(2), 119-138. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/200/101>

Carrillo, S. (2020). *El ejercicio físico, la actividad física. ¿Cómo continuarlo en tiempo de pandemia?* *Revista Costarricense de Cardiología*, 22, 27-29. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-41422020000300027&script=sci_arttext

Cossio, M. (2020). Actividad física en tiempos de cuarentena por el COVID-19 en niños y adolescentes. *Revista peruana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 7(2), 1-3. <https://doi.org/10.53820/rpcafd.v7i2.92>

Decreto Supremo N.º 044-2020-PCM. *Diario Oficial El Peruano*. 10 de abril del 2020 <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/460472-044-2020-pcm>

De Assis, L. A., de Oliveira, G. S., & Santos, A. O. (2022). As contribuições da teoria de Henri Wallon para a educação. *Cadernos da FUCAMP*, 21(52). <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2817>

Fuentes, H., Urbano, S., Aguilera, R., & González C. (2021). Ejercicio físico y suplementación nutricional para el combate de la obesidad sarcopénica en adultos mayores. *Universidad y Salud*, 23(1), 46-54. <https://doi.org/10.22267/rus.212301.213>

García, A., y Domínguez, I. (2022). La interculturalidad: una mirada desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. *Conrado*, 18(84), 40-48. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100040&lng=es&tlng=es.

Gutiérrez, O., Narváez, E., y Narváez, F. R. (2022). El básquetbol y la coordinación motora de los estudiantes de educación básica. *Revista Académica Internacional De Educación Física*, 2(2), 1-10. <https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/64>

<https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista M. (2014) *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Huambachano, A., Sanchez, E. & Hnaire, E. (2023). Efectos del ejercicio físico sobre el estado de salud y la satisfacción de la vida. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (17), p.138-149. <http://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/issue/view/14>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2015). Esperanza de vida de población peruana aumentó en 15 años en las últimas cuatro décadas. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/esperanza-de-vida-de-poblacion-peruana-aumento-en-15-anos-en-las-ultimas-cuatro-decadas-8723/#:~:text=de%2043%2C2%20a-,74%2C6%20a%C3%B1os,-y%20la%20tasa>

Jia, J. & Li, B. (2021). Physical health of teenagers and the biological characteristics affecting sports-related physical fitness. *Network Modeling Analysis in Health Informatics and Bioinformatics*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s13721-021-00291-w>

Jasso, J.; López, F. y Díaz, R. (2017) Conducta adictiva a las redes sociales y su relación con el uso problemático del móvil. *Acta de investigación psicológica*, 7(3), 2832-2838. <https://doi.org/10.1016/j.ai.ppr.2017.11.001>

Lonescu, M. L. (2022). The impact of physical activity on a healthy lifestyle. *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health*, 22(1). <https://www.analefefs.ro/en/anale-fefs/2022/i1/pe-autori/10.%20IONESCU%20MIHAIL-LEONARD.pdf>.

Larios, A. (2022). El problema epistemológico de las teorías del aprendizaje. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 2*, 9(17), 7-10. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa2/article/view/8289>

Layman, E. M. (1960). *Contribuciones del ejercicio y el deporte a la salud mental y el ajuste social*. En. Gurman, A. y Razin, A. (Eds.). *Efective psychotherapy: a handbook of research*. New York: Pergamon Press.

Ley N° 30432-2016. *Ley que promueve y garantiza la práctica del deporte y la educación física en los diferentes niveles de la educación básica pública* (13 de mayo de 2016).

Normas Legales N.º 587206. Diario Oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118492-30432>

Majumdar, P., Biswas, A., & Sahu, S. (2020). COVID-19 pandemic and lockdown: cause of sleep disruption, depression, somatic pain, and increased screen exposure of office workers and students of India. *ChronobiolInt.* 37, 1191-1200. <https://doi.org/10.1080/07420528.2020.17861>

Márquez, S. (1995). Beneficios psicológicos de la actividad física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(1), 185-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2378944>

Ministerio de Salud y Protección Social. (3 de enero de 2021). *La importancia de la actividad física como hábito de vida saludable*. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/La-importancia-de-la-actividad-fisica-como-habito-de-vida-saludable.aspx>

Navarrete, Z., Manzanilla, H. M. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 143-172. <https://doi.org/10.48102/RLEE.2020.50.ESPECIAL.100>

Organización Mundial de la Salud (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/337004>

Ortiz, W., Contreras, B., Arévalo, J., Ferrebus, J., y Hernández, J. (2022). Vida Activa y Saludable: Estrategia Formativa de Hábitos de Vida para el Desarrollo de la Aptitud Física y Promoción de la Salud. *Lúdica Pedagógica*, 1(35), 1-17. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/14555>

Pelinski, M., Da Silva, K., Ribeiro, M., Starck, E., Calciolari, R., & De

Resende, D. (2021). Physical exercise as a tool to help the immune system against COVID-19: an integrative review of the current literature. *Clinical and experimental medicine*, 21(1), 15-28. <https://doi.org/10.1007/s10238-020-00650-3>

Pérez Ros, P. (2021). Pasaporte Saludable: Propuesta didáctica para el fomento de los hábitos saludables en escolares de Educación Primaria. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (30), 39-49. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/40>

Puican, A., y Granados, J. C. (2022). Prevalencia del sedentarismo e inactividad física en adolescentes jóvenes de la región Lambayeque. *Revista Académica Internacional De Educación Física*, 2(4), 1-9. <https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/70>

Rivera, J.M., Aguirre, J., y Núñez, O. (2022). Educación física y estilos de vida saludables; una mirada a los referentes actuales. *Revista Mexicana de Ciencias de la Cultura Física*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.54167/rmccf.v1i1.891>

Soldan, C., Díaz, S., Pacheco, J., y Duarte, E. (2021). Efectos de la actividad física y ejercicio físico, como experiencia motora en niños/as y adolescentes con trastorno del espectro autista; una revisión sistemática. *Revista Horizonte Ciencias De La Actividad Física*, 12(1), 1-16. <http://revistahorizonte.ulagos.cl/index.php/horizonte/article/view/192>

Rodríguez, E., Rincón, J., Bedoya, A., & Gómez, S. (2022). Estilos de vida saludables y hábitos de sedentarismo percibidos en la población de la Corporación Universitaria Americana entre 17 y 26 años, Medellín, durante el año 2020-2021. *Revista CIES Escolme*, 13(1), 65-82. <http://revista.escolme.edu.co/index.php/cies/article/view/387>

Tavakoli, Z., Ghannadi, S., Tavesh, M. R., Halabchi, F., Noormo-

hammadpour, P., Akbarpour, S., &Reyhan, S. K. (2021). Relationship between physical activity, healthy lifestyle and COVID-19 disease severity; a cross-sectional study.*Journal of Public Health*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10389-020-01468-9>

Universidad Nacional de Córdoba. (2020). Henri Wallon. Aportes a la práctica psicomotriz. *Henri Wallon. Aportes a La Práctica Psicomotriz*, 2. https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/programa_psicomotriz.pdf

Valencia, E. y Bonifaz, A. (2018). Modelo de Regresión Logística Multinomial para medir las preferencias que tienen los clientes en el sector farmacéutico: caso Ambato, Ecuador. *Journal of Pharmacy & Pharmacognosy Research*, 6(4), 321-322. <http://jppres.com/jppres/pdf/vol6/jppres18.365.6.4.318.pdf>

Wallon, H. (1997). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Visor-Mec

Wingert, V. D., & Fernandes Martins, J. (2022). Henri Wallon, um Psicomotricista esquecido das Escolas?. *Argumentos Pró-Educação*, 7. <https://doi.org/10.24280/10.24280/ape.v7.e767>

Woodall, J. (2020). COVID-19 and the role of health promoters and educators.*Emerald Open Research*, 2(28).<https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.13608.2>

PERSPECTIVA DEL CURRÍCULO DE LA LICENCIATURA EN TURISMO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ.

Perspective of the curriculum of the degree in tourism of the technical university of Manabí.

Norberto Pelegrín Entenza

Universidad Técnica de Manabí.
Portoviejo, Ecuador.
Universidad de Alicante. San
Vicente de Raspeig, España.
norbepelegrin@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7445-7423>

María Rosa Naranjo Llupart.

Universidad Técnica de Manabí.
Portoviejo, Ecuador.
Universidad de Alicante. San
Vicente de Raspeig, España.
mrosanaranjo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4805-0272>

Leonardo Ramón Marín Llaver

Universidad Técnica de Manabí.
Portoviejo, Ecuador.
leonardomarinllaver@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-2360-2472>

Liliana Elvira López Báster

Universidad de Alicante. San
Vicente de Raspeig, España.
lelbhlg@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8448-0037>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.8271560>

RESUMEN

El estudio de las mallas curriculares es hoy una necesidad para lograr la formación que demanda el mercado laboral. De ahí la importancia de esta investigación que tuvo como objetivo el diseño curricular de la carrera Licenciatura en Turismo de la Universidad Técnica de Manabí. Para sustentar teóricamente este estudio se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos, y la técnica de la encuesta para realizar el estudio de demanda. Además, se calculó el coeficiente de Kendall para conocer la concordancia de los expertos con respecto a la validez y pertinencia de la propuesta. La concepción teórica y metodológica del currículo diseñado integra fundamentos epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos y didácticos. Su carácter innovador permitirá formar un profesional competente, de perfil amplio, capaz de dar respuesta a las exigencias del turismo en el siglo XXI y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.

Palabras claves: Currículo, turismo, formación, desarrollo sostenible.

ABSTRACT

The study of the curricular meshes is today a necessity to achieve the training demanded by the labor market. Hence the importance of this research that had as its objective the curricular design of the Bachelor of Tourism career at the Technical University of Manabí. To theoretically support this study quantitative and qualitative methods were used, and the survey technique were used to carry out the demand study. In addition, the Kendall coefficient was calculated to know the agreement of the experts with respect to the validity and relevance of the proposal. The theoretical and methodological conception of the designed curriculum integrates epistemological, philosophical, pedagogical, psychological, sociological and didactic foundations. Its innovative character will allow training a competent professional, with a broad profile, capable of responding to the demands of tourism in the 21st century and the 2030 Sustainable Development Goals.

Keywords: Curriculum, tourism, training, sustainable development.

INTRODUCCIÓN

El turismo es un actor principal en la reactivación económica y desarrollo de muchos países y regiones, y un fuerte generador de empleos; tal es así que 1 de cada 11 empleos en todo el mundo pertenecen a este sector (WTTC, 2023).

La educación y la formación profesional también son considerados pilares fundamentales de la empleabilidad y del desarrollo empresarial sostenible (OIT, 2004). Sin embargo, actualmente existe dificultad para insertar al mercado laboral a los graduados, debido a la falta de preparación de los profesionales que ofertan los sistemas educativos (CEPAL y OIT, 2017). De ahí la relevancia de lo que plantea la Organización Mundial del Turismo sobre la necesidad de transformar los contenidos curriculares para mejorar las competencias profesionales y lograr un turismo sostenible (OMT, 2017).

La contradicción que existe entre la importancia, auge y desarrollo del turismo, las demandas insatisfechas del mercado de empleo y la falta de preparación del personal que trabaja en establecimientos turísticos, justifica la necesidad de analizar la factibilidad y pertinencia de las carreras de turismo, ampliar la oferta formativa y diseñar políticas que rompan la estaticidad de las mallas y de los programas de estudio.

En el proyecto Plan estratégico de desarrollo de turismo sostenible para Ecuador "PLANDETUR 2020" se reconoce que en Ecuador existen inconsistencias en la formación en turismo que han ocasionado carencia de personal calificado y especializado en las empresas turísticas como son: falta de planificación y de estrategias para formar empresarios, emprendedores y personal en general, falta de coordinación entre los programas, las mallas curriculares, las necesidades profesionales y la realidad actual, así como su falta de articulación con normas

interinstitucionales e internacionales (MINTUR, 2007).

Las instituciones de educación superior ecuatorianas para responder a esta problemática han incluido en sus objetivos estratégicos el estudio de las mallas curriculares y su adecuación a las demandas del mercado laboral a partir del plan decenal de Educación 2016 – 2025 y los planes anuales institucionales.

Manabí, a pesar de ser una provincia con fuerte potencial para desarrollar un modelo turístico sostenible e incluso que puede acelerar el crecimiento económico del territorio, al momento de la investigación carecía de oferta formativa suficiente en esta área y de fuerza laboral para enfrentar el reto. En ese entonces el territorio contaba con tres universidades que ofertaban la carrera, estas gradúan cada año entre 90 y 100 profesionales de turismo, sin embargo, no existe una planificación de la demanda del mercado laboral que permita conocer cuánto es la fuerza que se necesita para responder las necesidades de las instituciones turísticas.

Esta necesidad de impulsar el desarrollo de una nueva oferta académica pertinente y ajustada a las demandas nacionales, territoriales y locales justificó el estudio del problema ¿Qué perspectiva curricular asumir para el diseño curricular y la puesta en marcha de la carrera Turismo de la Universidad Técnica de Manabí?

Para responder a la problemática planteada la Escuela de Turismo de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), realizó un estudio de demanda social que tuvo como objetivo la propuesta de la perspectiva curricular para el diseño y puesta en marcha de la carrera Turismo en esta Universidad; cumpliéndose así lo planteado por la UTM en el Objetivo 3 de su plan estratégico 2013-2017 que propone "Aprobar y ejecutar una Reforma Curricular Integral en las carreras que oferta la UTM" (UTM, 2013:46).

Fundamentos teóricos y variables para considerar en un diseño curricular

La propuesta de estructura de una malla curricular debe estar precedida de una investigación que permita comparar las mejores mallas curriculares de otras universidades a nivel global, teniendo en cuenta las variables del entorno, las necesidades de las empresas de la zona y los requerimientos de talento humano en el mercado laboral. Esto permitirá que los currículos tengan validez internacional.

También debe hacerse un estudio de demanda que cuente con información del perfil personal y profesional, valores, aptitudes, capacidades, destrezas y características de la personalidad que requiere el empleo. Además, se debe realizar un inventario personal sobre las competencias genéricas y específicas adquiridas por el universitario, intereses y expectativas profesionales.

Con respecto a la información procedente de la situación del mercado laboral, es necesario identificar los sectores o actividades económicas emergentes, las características de los perfiles requeridos, las competencias más demandadas, los canales y las pruebas de selección más habituales y el entorno laboral.

Para completar el diseño curricular es necesario asimismo analizar la relación que existe entre las variables currículo, desempeño docente y políticas de acreditación en cuanto al cumplimiento de lo programado en los syllabus.

El análisis de toda la información que se obtiene permite identificar fortalezas y debilidades que sirven de base para planificar la carrera, delimitar los objetivos profesionales y conocer cuáles son las asignaturas de interés, competencias, habilidades y características sobre los que es necesario centrarse para formar un profesional del turismo que responda a las demandas de los empleadores.

Este tema ha sido estudiado por investigadores como Acevedo y otros (2019); Vanegas y otros (2020), ambos analizaron desde un paradigma sociocrítico y la acción participativa la implicación que tiene la transversalidad curricular de lo que se imparte en las disciplinas con lo que se hace en el contexto laboral. Estos autores encontraron discrepancias en lo planteado por la comunidad científica con respecto al número de asignaturas por área de formación y su ubicación en la malla curricular.

También, en el estudio realizado por García (2020) se demostró a través del coeficiente de correlación de Pearson que existe una relación directamente proporcional entre ejecución curricular, selección de contenidos que se enseñan, metodología de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la clase, con el desempeño docente. Demostrándose así la necesidad de interrelacionar estas variables para lograr un diseño curricular efectivo.

Por último, el modelo semiótico curricular, teórico-metodológico propuesto por Ortega (2017) hace referencia a que las políticas de acreditación de los programas académicos son una vía para lograr la flexibilidad curricular y ajustar las mallas curriculares, planes de estudio, metodologías de enseñanza, estrategias formativas y los criterios y modelos de evaluación a las tendencias y necesidades del contexto laboral.

Necesidad de adecuar el currículo de turismo al entorno laboral

La necesidad de cambiar la visión tradicional del currículo de turismo a un perfil amplio que responda a las exigencias del entorno se ve reflejada en el estudio realizado por Barboza (2018) en la provincia de Guanacaste, Costa Rica, donde se analizó la relación que existe entre los contenidos curriculares y cómo esto impacta so-

bre la situación laboral de jóvenes de 16 a 25 años que estudian turismo.

Otro estudio llevado a cabo por Picón y Peñaloza (2022) en Colombia, hace referencia al papel del trabajo colaborativo y el análisis de situaciones académicas, sociales y laborales complejas dentro del currículo, en el desarrollo de un pensamiento innovador y de habilidades para la toma de decisiones.

Por su parte Coromoto y otros (2018), utilizaron el método de acción participante y una metodología con enfoque epistemológico orientada al cambio para hacer la evaluación curricular de la carrera de turismo de la Universidad Estatal Amazónica de Ecuador.

Asimismo, en un trabajo realizado por Zambrano (2019), se exponen experiencias de la utilización del enfoque de turismo intercultural por guías turísticos rurales y estudiantes en la zona del Refugio de Vida Silvestre Marino-Costero de Pacoche en Manabí, visto desde la óptica de sus actores sociales, como una oportunidad de desarrollo cultural y económico.

En las investigaciones realizadas por Coromoto y otros (2018); Barboza (2018); Picón y Peñaloza (2022) y Zambrano (2019) se coincide en que falta coherencia entre lo que muestra el currículo, lo que se espera del perfil, y las necesidades de la industria turística; falta independencia de los estudiantes para resolver los problemas; no existe un mecanismo que oriente a los docentes a actualizar los syllabus; hay inconformidad de los graduados con la pertinencia de los conocimientos adquiridos y la contextualización del currículo con los territorios. Se deduce la necesidad de actualizar los currículos con enfoque interdisciplinario y crítico, y contextualizarlos con los procesos culturales, ambientales y sociales del territorio, que tengan carácter innovador, integrador y dinámico, para que el profesional pueda atender los

problemas que se le presentan en el contexto laboral.

Fundamentos epistemológicos considerados en el diseño de la malla curricular de la carrera de Turismo de la Universidad Técnica de Manabí

La innovación educativa y curricular es necesaria para formar profesionales independientes y capaces de resolver los problemas que se presentan en el contexto laboral. Por ello los diseños curriculares necesitan contar con modelos de procesos que conciben investigación y desarrollo, interacción social, solución de problemas, estudios de caso, gestión de proyectos y entornos virtuales.

Los horizontes epistemológicos presentes en la profesión de Licenciatura en Turismo están enmarcados en los saberes teóricos siguientes: Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 2005); enfoque holístico, enfoque sistémico, pensamiento complejo, conductista, fenomenológico, economicista, sociológico (Páez, 2016); estructuralismo planteado por Chiavenato (2007), enfoque multidimensional y teoría de la complejidad de Morin (1998); sistema turístico de Beni (1993). Los modelos hermenéutico reflexivo, tecnicista eficientista, práctico artesanal y academicista (Páez, 2016). Así como las precisiones hechas por la Organización Mundial del Turismo (OMT, 1993, 1995); Boullón (2002) y Molina y Serrano (2002), sobre demanda, oferta, espacio geográfico y mercado.

Además, se empleó el modelo de desarrollo consciente de los recursos turísticos (turismo sostenible + turismo ético + experiencia transformadora de vida) declarado por el Ministerio de Turismo de Ecuador (MINTUR, 2007). Este es uno de los principales modelos epistemológicos que impactan en el turismo, porque utiliza de manera inteligente los espacios disponibles (destinos, servi-

cios y personas) para generar alto valor agregado, y considera la inclusión económica y social, la sensibilización del turista en aspectos ecológicos y sociales, y el empoderamiento de las instituciones, a través del conocimiento y del talento humano.

La investigación se sustentó en las políticas públicas del Ministerio de Educación Superior de Ecuador, directrices planteadas por organismos internacionales, nacionales, regionales y locales y las mejores prácticas de instituciones internacionales.

METODOLOGÍA

La visión metodológica que direccionó el estudio partió del método general materialista dialéctico, en consistencia con sus bases epistemológicas y exigencias metodológicas. Se aplicaron con carácter sistémico y holístico los métodos analítico-sintético, inductivo-deductivo e histórico-lógico; su integración permitió la valoración cuantitativa y cualitativa de los resultados.

El manejo fuentes de información permitió fundamentar desde el punto de vista legal y epistemológico, el estudio de demanda de la carrera Licenciatura en Turismo, y concebir los criterios e instrumentos que posibilitaron la obtención de la información. Se revisaron orientaciones y especificaciones del Consejo de Educación Superior, Secretaría Nacional de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, y de la Universidad Técnica de Manabí referentes a diseño curricular.

Para proyectar el diseño de la carrera se analizaron las megatendencias actuales del turismo, los cambios en la demanda y el Plan estratégico de desarrollo de turismo sostenible para Ecuador "PLANDETUR 2020" (MIN-TUR, 2007), las directrices del Plan Nacional de Desarrollo 2017 – 2021 toda una vida (Senplades, 2017), Ley de Turismo, y la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible (ONU, 2015).

Se empleó la pedagogía comparada y la triangulación para contrastar las mallas curriculares de universidades con mayor reconocimiento que imparten carreras con perfil turístico en Ecuador, universidades europeas, de Norteamérica y Latinoamérica y conocer sus fortalezas y debilidades.

Las técnicas de la observación y entrevista no estructurada sirvieron para recopilar datos relacionados con la carrera, en ministerios e instituciones generadoras de empleo en Manabí. Esto permitió conocer las necesidades del territorio, y cómo se aplican las normativas legales.

El estudio documental se conjugó con el estudio de campo para obtener información en los contextos sociales, laborales y formativos, como fuente de proyección para el diseño curricular. Para ello se aplicó una encuesta a trabajadores y directivos que trabajan en instituciones a nivel nacional, regional y local donde puede laborar este profesional, que permitió hacer el estudio de demanda de profesionales y conocer las competencias necesarias del perfil.

Se profundizó en la zona 4 de Manabí, donde se ubica la UTM, su micro y macroentorno y se consideraron las variables: económicas, demográficas, socioculturales y ambientales.

Las instituciones participantes en el estudio fueron: Ministerios de Turismo, Cultura, Ambiente, Economía Popular y Solidaria, Agricultura, Ganadería y Pesca, Inclusión Social; Instituto Nacional de Patrimonio Cultural; sector emprendedor, transporte, gobernabilidad; Sistema de Rentas Internas; Superintendencia de Compañías y de Control del Mercado; asociaciones hoteleras y gastronómicas; agencias de viaje, restaurantes, bares y salas de fiesta; cooperativas de transporte turístico; salas de eventos y de juegos y museos.

Se utilizó un muestreo intencional, no probabilístico por niveles o estrat-

tos. La muestra estuvo compuesta por 264 instituciones vinculadas al perfil, 101 pertenecientes al sector público y 163 al sector privado.

Para validar los resultados de la propuesta se utilizó el coeficiente de concordancia de Kendall (Moreno y otros, 2017), que fue evaluado por 7 expertos, docentes de diferentes universidades de Ecuador que ofertan la carrera de Turismo. La competencia de estos expertos se obtuvo utilizando el método Delphy (Hurtado, 2012).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Consideraciones sobre la perspectiva curricular propuesta

Para hacer la propuesta curricular de la carrera de Licenciatura en turismo para la UTM, se partió de comparar enfoques dados por diferentes autores sobre diseño curricular, que se muestran en la tabla 1.

TABLA 1.

Enfoques de autores sobre diseño curricular en carreras de turismo

Autores	Enfoque
Vandam (2013)	Analizó 103 programas curriculares de universidades de distintos países de América Latina y Norteamérica. Explica la heterogeneidad de carreras y la disimilitud de la oferta curricular con los títulos otorgados.
Tribe (2005)	Determinó que la mayoría de las carreras tienen un currículo técnico.
Ring y otros (2009)	Enfatiza en un enfoque multidisciplinario que incluya a las ciencias sociales y ambientales.
Wang y otros (2009)	Enfatiza en que el currículo debe ser diseñado por representantes de la industria turística y los educadores.
Larrea de Granados (2014)	Identifica como un problema la diversificación de carreras y la desactualización de los currículos.

Se identifican tres tendencias que demuestran la necesidad de un enfoque multidisciplinario en las mallas curriculares, Tribe (2005) hace énfasis en la planificación, la gestión curricular y la necesidad de ver al turismo como un fenómeno socioeconómico; según Ring y otros (2009) el turismo es un fenómeno global y es necesario prever su impacto en la sociedad y el entorno, y Wang y otros (2009) y La-

rra de Granados (2014) refieren que desarrollar competencias técnicas favorece la inserción laboral.

El estudio de la oferta formativa en universidades con mayor reconocimiento internacional se hizo utilizando datos del Ranking de universidades del mundo o Clasificación de Shanghái (ARWU, 2015). La tabla 2 muestra fortalezas de esas carreras.

TABLA 2.

Universidades más reconocidas por sus carreras de turismo

Universidad	Fortalezas
Universidad de las Islas Baleares. Grado en Turismo. Duración 4 años	Currículo flexible, fuerte núcleo disciplinar enfocado en gestión de empresas. Oferta bilingüe
Universidad Rey Juan Carlos. Grado en turismo. En línea. Duración 4 años	Cuerpo docente muy cualificado, con gran experiencia y muy vinculados al sector.

Universidad Austral de Chile. Licenciatura en Turismo. Duración 10 semestres

Universidad de Sao Paulo. Licenciatura en turismo. Duración 4 años

Universidad de Ohio. Grado bachelor en Restaurant Hotelería y Turismo

Universidad Carbondale del Sur de Illinois. Grado de bachelor en Ciencias de la Hospitalidad y el Turismo

Núcleos disciplinares centrados en la administración de empresas y en la planificación territorial.

Conocimientos sobre impacto social, ambiental, económico, planificación sustentable, proyecto de fin de carrera sobre el territorio.

Carrera eminentemente técnica. Formación en el manejo y la operación de negocios relacionados con el turismo y la hostelería.

Perspectiva técnica. Programa con un núcleo disciplinar fuerte en negocios orientado a su operación.

Fuente: Academic ranking of world universities (ARWU, 2015).

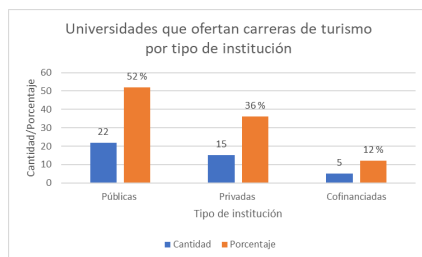
En la tabla 2 se observa que prevalecen las fortalezas referidas a la preparación del cuerpo docente, la flexibilidad curricular, el idioma y la utilización del método de solución de problemas y gestión de proyectos para solucionar problemas del territorio.

Se analizó el Reglamento de Régimen Académico aprobado por el Consejo de Educación Superior (CES, 2013) y el Reglamento de armonización de la nomenclatura de títulos aprobado por el CES (2014), para armonizar la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos, otorgados por las 11 universidades que ofertan carreras de turismo, que forman parte del Sistema de Educación Superior del Ecuador.

Se procedió a agrupar las titulaciones en (licenciatura/ingeniería) y luego por denominaciones generales, según las ramas que reconoce la SENECYT (turismo, turismo y hotelería y hotelería). Se identificaron 19 denominaciones generales, en las que se agruparon los títulos otorgados por las 42 universidades a nivel nacional.

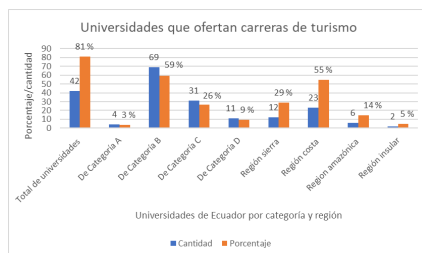
De la revisión de los registros del SENECYT se pudo conocer la oferta de carreras de turismo a nivel nacional. En la figura 1 se observa que el mayor porcentaje de instituciones que ofertan la carrera corresponde a instituciones públicas con 52 % seguido de las privadas con 36 % (SENECYT, 2014).

FIGURA 1. OFERTA EDUCATIVA DE CARRERAS DE TURISMO EN ECUADOR POR TIPO DE INSTITUCIÓN



Las instituciones con mayor oferta son de categoría B un 59 %, y pertenecen a la región costa un 55 % (ver figura 2).

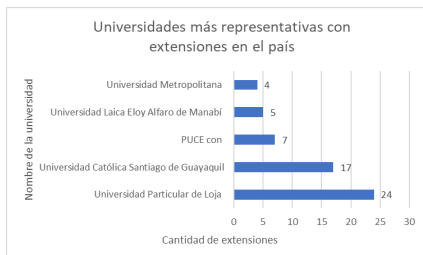
FIGURA 2. CARRERAS DE TURISMO EN ECUADOR SEGÚN CATEGORÍA DE LA INSTITUCIÓN Y REGIÓN



Las universidades con mayor cantidad de extensiones en el país son la

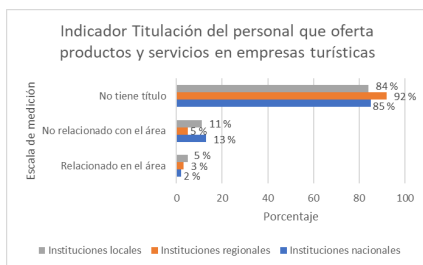
Universidad Particular de Loja y Universidad Católica Santiago de Guayaquil (ver figura 3).

FIGURA 3. UNIVERSIDADES DE ECUADOR CON EXTENSIONES



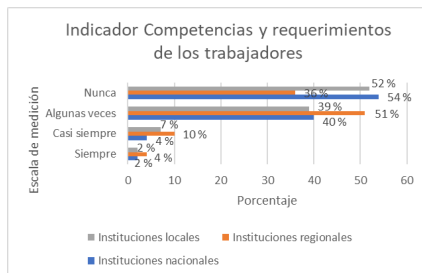
Con la encuesta aplicada se pudo conocer que el personal que trabaja en empresas turísticas en Ecuador tiene muy mala calificación profesional. En la figura 4 se muestra que a nivel nacional solo el 2 % tienen título relacionado con el área.

FIGURA 4. TITULACIÓN DE LOS TRABAJADORES QUE LABORAN EN ENTIDADES DEL SECTOR TURÍSTICO



En la figura 5 se refleja que solo un 2 % de los encuestados piensan que los trabajadores del sector sí tienen las competencias y requerimientos necesarios y un 54 % que no.

FIGURA 5. COMPETENCIAS Y REQUERIMIENTOS DE LOS TRABAJADORES EN EMPRESAS DE TURISMO



El déficit de profesionales del área de turismo a nivel nacional es muy elevado. En la figura 6 se puede observar que el 100 % de los encuestados coinciden con este criterio.

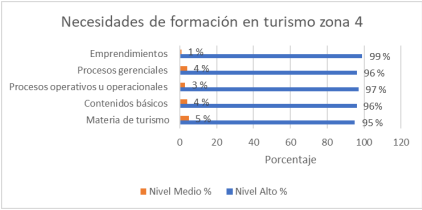
FIGURA 6. NECESIDAD DE PROFESIONALES EN EMPRESAS DEL SECTOR DE TURISMO



Los datos de las tablas 4, 5 y 6 muestran que hay mucha similitud en los intervalos de valores a nivel nacional, regional y local, oscilan entre 1 % y 3 %.

Los valores que se observan en la figura 7 justifican la necesidad de incrementar la oferta formativa de la carrera de turismo en la zona 4 debido a que existe déficit de formación en los temas que se muestran, los valores oscilan entre 95 % y 99 %.

FIGURA 7. NECESIDAD DE PROFESIONALES EN EMPRESAS DEL SECTOR DE TURISMO



Potencialidades de la provincia de Manabí para respaldar la propuesta

La provincia de Manabí cuenta con veinticuatro cantones. Su actividad económica está fuertemente relacionada con el turismo. Tiene 1757 empresas, de ellas 252 son establecimientos turísticos (ver tabla 3). También posee patrimonio intangible que puede ser producto turístico (Oficina de Turismo del cantón Portoviejo, 2015).

TABLA 3.

Manifestaciones y establecimientos turísticos de la provincia de Manabí

Clasificación	Cantidad	Clasificación	Cantidad
Agencias de Viajes	12	Semana Santa	4
Motel y hotel	27	Carnaval	7
Pensiones	4	Navideñas	19
Hostales	7	Provinciales	5
Residencia	18	Gastronomía	77
Hosterías	4	Artesanía	66
Discotecas	2	Religiosas	29
Termas y balnearios	3	Medicina natural	23
Bares	10	Leyendas	36
Cafeterías	10	Naturaleza	16
Restaurantes	120	Toponimias	16
Recepciones y banquetes.	6		

Fuente: Oficina de Turismo del cantón Portoviejo (2015).

Manabí tiene el 6.1 % de los cuartos y el 7.3 % de las camas de hoteles, hostales y hosterías del país. Actualmente recibe entre 95 000 y 115 000 turistas. Otro dato interesante es la visita de 400 000 turistas aproximadamente durante el carnaval y 300 000 en temporada de playa. Tiene 764 yacimientos arqueológicos y 8 áreas en las zonas de bosques y vegetación protectora (Oficina de Turismo del cantón Portoviejo, 2015).

Análisis del perfil idóneo para el Licenciado en Turismo

Para el diseño curricular se siguió la premisa de dar un peso fundamental al desarrollo de emprendimientos turísticos, carencia que presentan las mallas analizadas y en particular las ofertadas en la zona 4.

Con el objetivo de encontrar el perfil idóneo se analizaron los puntos comunes de los perfiles de egreso de la carrera de universidades de Quito, Guayaquil, Cuenca y Riobamba, Uni-

versidad de San Francisco, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Universidad Central, La Universidad Internacional SEK (UISEK), Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE), Universidad Iberoamericana, Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC), Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH) y Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), atendiendo a las competencias del perfil profesional, utilizando la triangulación de la información, la guía del CES (2014) y el estudio de pertinencia y empleabilidad realizado. Según el análisis las competencias necesarias para lograr un perfil idóneo son:

1. Identificar, comprender y resolver problemáticas vinculadas al tiempo libre.
2. Planificar, organizar, gestionar y evaluar organizaciones públicas y privadas del sector turístico y de hospitalidad asegurando la competitividad y calidad de sus productos y servicios.
3. Generar y transferir conocimiento en el campo disciplinar del turismo y la hospitalidad. Aplicar los conocimientos en desarrollos e innovaciones para los visitantes o en empresas y organizaciones.
4. Desempeñarse con efectividad en equipos de trabajo multidisciplinarios.
5. Actuar con espíritu emprendedor. Aprender en forma autónoma y continua.
6. Actuar éticamente, con responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global.
7. Comunicarse con efectividad en más de una lengua. Utilizar eficazmente las tecnologías de la información y comunicación en la actividad profesional.

Todas las universidades participantes en el estudio conciben las competencias 1,2,3 y 6 en el perfil de egreso. La competencia 4 solo la consideran la Universidad Iberoamericana y la ESPOL. La competencia 5 la PUCE y la 7 la Iberoamericana, ESPOL, PUCE y UISEK. Ellas coinciden en cuanto al peso que se da a la solución de problemas, las funciones del proceso administrativo, la innovación, la transferencia de conocimientos y la comunicación.

Descripción general de la Carrera de Turismo de la UTM

El diseño de la carrera se hizo con un enfoque pluridisciplinar, un perfil amplio, orientado a la productividad y competitividad económica del turismo, basado en el modelo de la quintuple hélice que establece una relación entre sistema educativo; sistema económico; entorno natural; el público basado en los medios de comunicación y en la cultura y/o sociedad civil y el sistema político (Castillo-Vergara, 2020). Esta interrelación debe integrarse en los modelos de innovación para poder alcanzar objetivos sostenibles.

El tipo de formación de la carrera es Licenciatura, su campo amplio es los servicios, el específico es servicios personales y el detallado Turismo. La carrera que se oferta es Turismo y el título que otorga es Licenciado/a en Turismo.

El objetivo general de la carrera es formar Licenciados en Turismo competentes, con conocimientos, destrezas, habilidades y valores, para un desempeño exitoso en las actividades relacionadas con: el sistema turístico, la hospitalidad, el ocio y los viajes; responsabilizados con la creación y gestión de servicios y productos turísticos, con énfasis al turismo solidario, sostenible, orientado a los pobres, social, comunitario, inclusivo en diversas modalidades en destinos turísticos en los sectores públicos, privados y en la economía popular y solidaria, caracterizados por la profesionalidad, la calidez y calidad, que contribuyan a la transformación

de la matriz productiva, en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida que plasma los objetivos nacionales de desarrollo para el Buen Vivir (Senplades, 2017), el Plan estratégico de desarrollo de turismo sostenible para Ecuador “PLANDETUR 2020” (MINTUR, 2007) y la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible (ONU, 2015).

Se plantearon cuatro objetivos específicos:

Vinculados al conocimiento y los saberes

Formar un sistema de conocimientos, habilidades, destrezas y valores (competencias) relacionados con: el sistema turístico, el ocio, los viajes y la hospitalidad, destinos, fundamentos matemáticos e informáticos, históricos, geográficos, económicos, sociológicos, ecológicos, modalidades turísticas, procesos operacionales y gerenciales, gestión de proyectos, idiomas y lengua materna.

Vinculados a la pertinencia

Formar competencias para que apliquen los procesos, técnicas, procedimientos, metodologías y estrategias en la gestión de proyectos con alto nivel en la investigación, emprendimiento e innovación tecnológica.

Vinculados a los aprendizajes

Aplicar de manera integrada el sistema de conocimientos, destrezas, habilidades, y valores de las diferentes asignaturas en la solución de problemas a través de prácticas de la carrera

en los servicios y productos turísticos y la generación de emprendimientos en sectores públicos y privados.

Vinculados a la ciudadanía integral

Fomentar la cultura turística, ética, consciente y responsable para la comprensión de los impactos que genera el fenómeno turístico y potenciar el desarrollo de emprendimientos turísticos a partir de la puesta en valor y el uso racional de los recursos y atractivos turísticos de las comunidades, respetando las tradiciones y la cultura local.

El perfil del profesional se enfocó en crear (habilidades) para relacionarse, toma de decisiones, liderazgo, emprendimiento, trabajo en equipos y solución de problemas; (conocimientos) sobre geografía, historia, cultura, patrimonio, nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, matemática, comunicación, idiomas y lengua materna; (aptitudes) para prestar servicios, proactividad, asertividad, liderazgo, participativo y solidario; (intereses) en la superación, investigación y aceptación de los cambios sociales y (actitudes) para prestar servicios, tolerancia, psicología para el trato con clientes y comunicación asertiva.

La carrera está compuesta por disciplinas que se organizan por procesos, siguiendo la lógica de núcleos estructurantes conectados de forma holística y transdisciplinaria, proporcionando una oferta curricular articulada horizontal y verticalmente, coherente con los susten- tos teóricos, metodológicos y prácticos del estudio del turismo como se muestra en la tabla 4.

TABLA 4.

Núcleos básicos de las disciplinas que sustentan la profesión

Núcleo	Conocimientos/competencias
Introducción al estudio del turismo	Origen y evolución del turismo, figuras, aportes, megatendencias, sistema turístico, teorías, enfoques y modelos, fundamentos éticos y psicología del cliente.
Bases Epistemológicas del turismo	Componentes socioculturales, históricos, geográficos, sociológicos, medioambientales y económicos, mercados, constructos teóricos metodológicos, prácticos e investigativos.

Desarrollo de competencias comunicativas	Lengua materna, formación de competencias comunicativas en diferentes idiomas.
Fundamentación estadística e informática del turismo	Estadística e informática aplicada al turismo y tecnologías de información y comunicaciones.
Turismo y Hospitalidad de las diferentes modalidades turísticas	Conocimientos teóricos, prácticos e investigativos de modalidades turísticas, servicios, productos, nuevas tendencias, prácticas internacionales, transferencia tecnológica, innovación y gestión del conocimiento.
Gestión de los procesos operacionales de la Hospitalidad	Planificación, organización, ejecución y control de procesos, servicios y productos.
Gerencial y de procesos de gestión en empresas de Hospitalidad en los sectores públicos, privados y de la economía popular y solidaria	Procesos gerenciales, desempeño, innovación, emprendimientos, turismo social, comunitario, inclusivo y sostenible, gestión por proyectos, diseño de productos y servicios, metodologías, estrategias, procedimientos y modelos de investigación turística.

MODELO DE INVESTIGACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESIONALES

Los objetivos para la formación en investigación se muestran en la tabla 5.

TABLA 5.

Formación para la investigación

Unidad/Objetivos de aprendizaje
Unidad Básica: Desarrollar habilidades para identificar, analizar y direccionar las bases teóricas prácticas del turismo, mediante proyectos dirigidos a la solución teórica de problemas. El estudiante realiza estudios exploratorios y teóricos de familiarización con los fundamentos epistemológicos del turismo.
Unidad Profesionalizante: Desarrollar proyectos de vinculación con la comunidad. Realizar estudios diagnósticos, descriptivos y experimentales que incluyan aspectos teóricos y metodológicos de la profesión demostrando su capacidad para integrar conocimientos en la búsqueda de alternativas de solución a problemas sobre las diferentes modalidades turísticas y los procesos operacionales y gerenciales del turismo en base al contexto local, regional y nacional.
Unidad de Titulación: Vincular la investigación con las prácticas preprofesionales, aplicando conocimientos y habilidades en la investigación dirigidos al turismo sostenible, inclusivo, social comunitario, mediante emprendimientos, nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Los proyectos de investigación que se desarrollan en cada nivel se vinculan al sistema de conocimientos, habilidades y valores y se integran al sistema de prácticas de la carrera. En esta etapa el estudiante estará apto para proponer alternativas de intervención en diferentes contextos acorde a la profesión.

MODELO DE PRÁCTICAS PREPROFESIONALES DE LA CARRERA

Las prácticas de experimentación de aprendizajes, vinculación con la sociedad y prácticas preprofesionales, están definidas en las tablas 6, 7 y 8, respectivamente.

TABLA 6.**Objetivos de la unidad básica**

Unidad Básica/Objetivos
NIVEL 1. Fundamentación de la relación desde las bases del sistema turístico con geografía del turismo y medio ambiente Objetivos: Argumentar la relación que existe entre los componentes que forman parte del sistema turístico estableciendo relaciones causa-efecto.
NIVEL 2. Estudio comparativo de regiones y destinos turísticos de Ecuador enfatizando en la zona 4 Objetivos: Comparar diferencias y similitudes de la regiones y destinos turísticos del Ecuador enfatizando en la localización geográfica, recursos y atractivos.
NIVEL 3. Caracterización de comunidades turísticas Objetivos: Caracterizar las regularidades sociológicas, económicas y de la psicología del cliente manifestas en comunidades turísticas y los impactos generados por el turismo en lo económico, sociocultural y ecológico.

TABLA 7.**Objetivos de la unidad profesional**

Unidad Profesionalizante/Objetivos
NIVEL 4. Estudio de casos sobre modalidades turísticas I Objetivos: Diagnosticar procesos y subprocesos relacionados con el alojamiento y pisos y la restauración.
NIVEL 5. Estudio de casos de modalidades turísticas II Objetivos: Diagnosticar procesos y subprocesos relacionados con recreación y animación turística y servicio de bares.
NIVEL 6. Estudio de casos sobre administración en el turismo Objetivos: Diseñar propuestas derivadas de un diagnóstico integrando las funciones de la administración, los aspectos contenidos en los planes de ordenamiento territorial y la aplicación del marketing mix.
NIVEL 7. Estudio de casos sobre gestión estratégica en el turismo Objetivos: Diseñar propuestas para empresas turísticas que apliquen la gestión estratégica en las áreas funcionales y diagnostiquen la calidad según lo establecido en las normas ISO 9000 y los procesos inherentes al talento humano.

TABLA 8.**Objetivos de la unidad titulación**

Unidad de Titulación/Objetivos
NIVEL 8. Intervención en emprendimientos turísticos I Objetivos: Diseñar y ejecutar emprendimientos turísticos sostenibles en los ámbitos del turismo social, comunitario, sostenible e inclusivo y turismo orientado a los pobres.

Componente de vinculación con la sociedad

La carrera se vincula con la comunidad mediante a través de convenios entre la Universidad, la facultad y las entidades del sector turístico, y

programas que están articulados a la formación del profesional, al sistema de prácticas de la carrera y a la investigación a través de proyectos, como se muestra en las tablas 9, 10 y 11.

TABLA 9.

Proyectos de difusión académica, cultural y científica

Unidad Básica/Objetivos
NIVEL 1. Fundamentación de la relación desde las bases del sistema turístico con geografía del turismo y medio ambiente Objetivos: Argumentar la relación que existe entre los componentes del sistema turístico estableciendo relaciones causa-efecto.
NIVEL 2. Estudio comparativo de distintas regiones y destinos turísticos de ecuador enfatizando en la zona 4 donde se ubica la universidad Objetivos: Comparar diferencias y similitudes de la regiones y destinos turísticos del Ecuador enfatizando en la localización geográfica, recursos y atractivos.
NIVEL 3. Caracterización de comunidades turísticas Objetivos: Caracterizar las regularidades sociológicas, económicas y psicológicas del cliente manifiestas en comunidades turísticas como efectos derivados de los impactos generados por el turismo en lo económico, sociocultural y ecológico.

En la tabla 10 se exponen los objetivos de los proyectos de vinculación relacionados con asistencia académica, social y técnica que corresponden a la Unidad Profesionalizante.

TABLA 10.

Proyectos de asistencia académica, social y técnica

Unidad Profesionalizante/Objetivos
NIVEL 4. Estudio de casos sobre modalidades turísticas I en la comunidad Objetivos: Diagnosticar procesos y subprocesos relacionados con el alojamiento y pisos y la restauración.
NIVEL 5. Estudio de casos de modalidades turísticas II en la comunidad Objetivos: Diagnosticar procesos y subprocesos relacionados con recreación, animación turística y servicio de bares.
NIVEL 6. Estudio de casos sobre administración en el turismo Objetivos: Diseñar propuestas derivadas de un diagnóstico integrando las funciones de la administración, los aspectos contenidos en los planes de ordenamiento territorial y la aplicación del marketing mix.
NIVEL 7. Estudio de casos sobre gestión estratégica en el turismo Objetivos: Diseñar propuestas para empresas turísticas que apliquen la gestión estratégica en las áreas funcionales y diagnostiquen la calidad según lo establecido en las normas ISO 9000 y los procesos inherentes al talento humano.

En la tabla 11 se exponen los objetivos de los proyectos de vinculación relacionados con la conservación del medio ambiente que corresponden a la Unidad de Titulación.

TABLA 11.

Proyectos de conservación del medio ambiente

Unidad de Titulación/Objetivos
NIVEL 8. Intervención en emprendimientos turísticos Objetivos: Diseñar y ejecutar emprendimientos turísticos en los ámbitos del turismo social, comunitario, sostenible e inclusivo y turismo orientado a los pobres.

Objeto de estudio de la profesión:

El objeto de estudio de la carrera coincide con el objeto de estudio del turismo, el sistema turístico, sus componentes y el desarrollo en los destinos. La estrecha vinculación que existe entre la oferta, la demanda, la infraestructura, el equipamiento, la superestructura y los atractivos turísticos. Estos componentes del sistema turístico se gestionan de forma sostenible, consciente y responsable, con inclusión social y participación ciudadana, con el objetivo de generar beneficios a la comunidad.

El requisito para ingresar a la carrera es poseer título de bachiller o su equivalente y haber cumplido los requisitos normados por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión y el Ministerio de Educación.

Para que el profesional se gradúe debe aprobar todas las horas establecidas en la malla curricular y la suficiencia del Idioma Inglés, según

el nivel B2 como indica el Art. 31 del Reglamento de Régimen Académico; poseer los certificados de promoción de cada nivel según plan de estudios y aprobar una de las modalidades de titulación (examen de grado o de fin de carrera, proyecto de investigación o de emprendimiento).

Validación del diseño curricular

La validación del diseño curricular se realizó utilizando el Coeficiente de Concordancia de Kendall (τ). Se realizaron dos rondas con 7 expertos¹. En la primera ronda se seleccionaron los indicadores que se sometieron a evaluación. De los 15 indicadores propuestos a evaluación de expertos se seleccionaron los 10 con mayor puntuación, estos se muestran en la tabla 12.

¹ La competencia de los expertos sobre el tema (K) se obtuvo utilizando el método Delphi. El valor de $K = 0,93$, al encontrarse en el intervalo $0,8 < K \leq 1,00$ el nivel de competencia de los expertos es alto (Hurtado, 2012).

TABLA 12.

Cálculo del coeficiente de Kendall por indicadores

No	Indicadores evaluados por los expertos	(τ)
1	Alineación de los objetivos educativos con las necesidades y demandas del mercado laboral	1.000
2	El plan de estudios proporciona a los estudiantes las habilidades y conocimientos necesarios para tener éxito en el campo laboral	0.952
3	Pertinencia y actualidad del currículo	1.000
4	Secuencia y organización lógica de las asignaturas por años que responde a la complejidad y profundidad del contenido	0.952
5	Efectividad de las metodologías de enseñanza y las actividades de aprendizaje propuestas para fomentar el desarrollo de habilidades prácticas	0.810
6	Evaluación de competencias adecuadas para determinar el progreso de los estudiantes	1.000
7	Interacción entre los cursos y asignaturas del currículo	1.000
8	Recursos didácticos y tecnologías de apoyo suficientes y efectivos para el aprendizaje de los estudiantes	0.714
9	Relevancia y actualización de los contenidos de las asignaturas	1.000
10	Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y las habilidades de comunicación	1.000

La segunda ronda sirvió para conocer el valor del Coeficiente de Concordancia de Kendall (τ) para cada indicador según el criterio de los expertos (Moreno y otros, 2017).

El primer paso del cálculo del coeficiente (τ) consistió en contar el número de pares concordantes y discordantes para cada aspecto evaluado, se encontraron 203 pares concordantes y 7 discordantes con 21 combinaciones. Luego se obtuvo el valor de (τ) para cada indicador.

El Coeficiente de Concordancia de Kendall (τ) total fue de 0.933, aproximadamente 1, lo que indica un alto grado de concordancia entre los expertos en los aspectos evaluados del diseño curricular. Esto denota la pertinencia del diseño curricular propuesto (Moreno y otros, 2017).

DISCUSIÓN

Una vez evaluados los postulados teóricos de la investigación se puede decir que se coincide con Coromoto y otros (2018); Barboza (2018); Picón y Peñaloza (2022) y Zambrano (2019) en que hay un vacío en investigaciones sobre innovación curricular y que es necesario mejorar la calidad de los planes de estudios, logrando un equilibrio entre los conocimientos teóricos y prácticos de manera que se responda a las necesidades de las organizaciones turísticas.

Del análisis de las investigaciones de Castillo y otros (2020); Acevedo y otros (2019) y Vanegas y otros (2020) se desprende la necesidad de contar con directrices para distribuir las asignaturas por área de conocimiento y semestre de forma que exista coherencia y transversalidad curricular.

Se coincide también con Zambrano (2019), en que es necesario construir un currículo con una mirada intercultural, de respeto hacia los derechos de los turistas y comunitarios y enfoque global, para que los profesionales puedan asumir retos laborales en cualquier contexto.

Aunque en Ecuador existen universidades que imparten carreras de turismo es insuficiente la oferta académica, demostrado en la falta de formación y calificación que tienen los trabajadores que laboran en el sector y el déficit de profesionales especializados, siendo mayor lo que demanda el mercado laboral que los profesionales que se forman.

Ecuador y en particular la zona 4 cuenta con oferta laboral suficiente para asumir a los profesionales que se formen en turismo debido al crecimiento y desarrollo ascendente de este sector y a la cantidad de instituciones y oportunidades que existen.

Se necesita un profesional con conocimientos, habilidades, destrezas, valores, capacidades y competencias, creatividad e innovación, capaz de interpretar e intervenir en las políticas de desarrollo con visión integradora de la sociedad y el contexto laboral, que se comunique en varios idiomas y fomente valores socioculturales e históricos, basados en el respeto al patrimonio cultural y natural, además que contribuya al desarrollo sustentable y económico global.

CONCLUSIÓN

El diseño curricular propuesto para la Carrera de Turismo de la Universidad Técnica de Manabí define e integra los principales procesos sustantivos universitarios: docencia, vinculación con la sociedad e investigación.

La carrera se diferencia de las existentes en la provincia y la región por su concepción a partir de un enfoque de procesos y el énfasis hacia el turismo solidario, turismo social, comunitario orientado a los pobres y el turismo inclusivo. Se diseñó para dar acceso a jóvenes de zonas rurales de menores ingresos, a los sectores de mayor vulnerabilidad: pobres, montuvios, afrodescendientes, personas con discapacidad y mujeres.

Las universidades deben utilizar estrategias que permitan favorecer la

inserción laboral, así como incorporar líneas de investigación en evaluación curricular, para dar seguimiento a los planes de estudio.

Con los núcleos estructurantes de la malla curricular, que responden a las necesidades de la demanda y empleabilidad para el país y los territorios se demuestra que la perspectiva curricular diseñada es integradora y considera los diferentes procesos de la actividad turística, además que es pertinente, como quedó demostrado a través del Coeficiente de Correlación de Kendall.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES (ARWU, 2015). *Ranking Académico de Universidades del Mundo*. Recuperado de <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2022>

ACEVEDO GUTIÉRREZ, Luz Estella y otros. (2019). *Análisis comparativo de mallas curriculares de programas tecnológicos de mercadeo (Comparative Analysis of Curricula of Associate Degree Programs in Marketing)*. Revista CEA, Vol. 5, N°9, pp. 96-113.

BARBOZA NÚÑEZ, Esteban. (2018). *Curriculo y desarrollo turístico en Guanacaste, Costa Rica: Un análisis de los niveles de educación técnico y superior*. Revista Electrónica Educare, Vol. 22, N°1, pp. 402-418.

BENI, Mario Carlos. (1993). *Sistema de turismo-SISTUR: Estudio del turismo frente a la moderna teoría del sistema*. Estudios y perspectivas en turismo, Vol. 2, N°1, pp. 1.

BERTALANFFY, Ludwig Von. (2009). *Teoría General de los Sistemas*. XVII Reimpresión. México. Fondo de cultura económica.

BOULLÓN, Roberto. (2002). *Los municipios turísticos*. México. Trillas.

CASTILLO PALACIO, Marysol y otros. (2020). *Innovación curricular en la formación en turismo: un enfoque teórico-conceptual*. Praxis & Saber, Vol. 11,

N°25, pp. 255-278.

CASTILLO-VERGARA, Mauricio. (2020). *La teoría de las N-hélices en los tiempos de hoy*. Journal of technology management & innovation, Vol. 15, N°3, pp. 3-5.

CHIAVENATO, Idalberto. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración*. Séptima Edición. México. McGraw-Hill.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE y ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (CEPAL y OIT, 2017). *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe*.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ECUADOR (CES, 2013). *Reglamento de Régimen Académico*.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ECUADOR (CES, 2014). *Reglamento nomenclatura de títulos de instituciones educación superior*.

CONSEJO MUNDIAL DE VIAJES Y TURISMO (WTTC). (2023). *Informe Anual de Impacto Económico*. Recuperado de <https://wttc.org/news-article/la-contribucion-del-sector-de-viajes-y-turismo-al-pib-de-espaa%C3%B1a-rebasara-los-niveles-prepandemia-wttc>

COROMOTO MARÍN, Haideé y otros. (2018). *Evaluación del currículo ofertado por la Universidad Estatal Amazónica para la carrera de Ingeniería en Turismo*. Revista Educación, Vol. 42, N°2, pp. 318-334.

GARCÍA CONISLLA, María. (2020). *Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente*. Investigación Valdizana, Vol. 14, N°2, pp. 103-111.

HURTADO DE MENDOZA FERNÁNDEZ, Sandra. (2012). *Criterio de expertos. Su procesamiento a través del método Delphy*. Histodidáctica. Universidad de Barcelona.

JAY VANEGAS, Witt y otros. (2020). *Transversalidad curricular en la gestión del conocimiento*. Utopía y praxis latinoamericana, Vol. 25, N°11, pp. 124-137.

LARREA DE GRANADOS, Elizabeth. (2014). *Unidad curricular de titulación*. Recuperado de [http://www.ces.gob.ec/documentos/Unidad Curricular de Titulación](http://www.ces.gob.ec/documentos/Unidad%20Curricular%20de%20Titulaci3n4)

MINISTERIO DE TURISMO DE ECUADOR (MINTUR, 2007). *Plan estratégico de desarrollo de turismo sostenible para Ecuador "PLANDETUR 2020"*.

MOLINA, María Azucena y SERRANO, Lucía Mediano. (2002). *Análisis del concepto de turismo rural e implicaciones de marketing*. Boletín económico de Ice, N°2741.

MORENO QUINTANA, Lucía María y otros. (2017). *Cuestionario de competencias profesionales en la carrera de licenciatura en estudios socioculturales*. Universidad & ciencia, Vol. 6, pp. 79-93.

MORIN, Edgar y PAKMAN, Marce-lo. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: gedisa.

OFICINA DE TURISMO DEL CANTÓN PORTOVIEJO. (2015). *Información estadística del cantón Portoviejo*.

ORTEGA HURTADO, José Olmedo. (2017). *Accreditation and Curricular Flexibility*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 2017, Vol. 8, N°15, pp. 445-473.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. (OIT, 2004). *Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos*, N°195, Ginebra, 92ª reunión CIT 2004.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE TURISMO (OMT, 1993). *Guía para Administradores Locales. Desarrollo Turístico Sostenible*. España.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE TURISMO. (OMT, 1995). *Concepts, Definitions, and Classifications for Tourism Statistics: a Technical Manual*. Madrid.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE TURISMO. (OMT, 2017). *Definición Turismo Sostenible*. Recuperado de [https://unwto.org/es/content/definición](https://unwto.org/es/content/definici3n)

ORGANIZACIÓN PARA LAS NA-

CIONES UNIDAS (ONU, 2015). *Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible*.

PÁEZ SUÁREZ, Johanna Coromoto. (2016). *Metasignificado de la holocompetencia en la gerencia universitaria*. Red de Investigación Educativa, Vol. 8, N°1, pp. 120-126.

PICÓN CRUZ, PABLO EMILIO y PEÑALOZA SALINAS, Wilfredo. (2022). *Innovación curricular: una mirada desde el enfoque del pensamiento crítico en la escuela*. Horizonte de la Ciencia, Vol. 12, N°23, pp.103-117.

RING, AMATA y otros. (2009). *Designing the ideal undergraduate program in tourism: Expectations from industry and educators*. Journal of Travel Research, Vol. 48, N°1, pp. 106-121.

SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. (SENECYT, 2014). *Buscador de oferta académica vigente en Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. Recuperado de <http://app.senecyt.gob.ec/BuscadorOfertaAcademicaWeb/faces/index>

SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO (SENPLADES, 2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida*. Quito. Ecuador.

TRIBE, John. (2005). *New tourism research*. Tourism Recreation Research, Vol. 30, N°2, pp. 5-8.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ. (UTM, 2013). *Plan estratégico 2013-2017*.

VAN DAM, Cees. (2013). *European tort law*. OUP Oxford.

WANG, Jie y otros. (2009). *Job ready graduates: A tourism industry perspective*. Journal of Hospitality and Tourism Management, Vol. 16, N°1, pp. 62-72.

ZAMBRANO TUBAY, Fanny Monserrate. (2019). *Turismo, escuela e interculturalidad*. Cuaderno Virtual de Turismo, Vol. 19, N°1, pp.1-12.

EXPRESIÓN ORAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE HUAMALÍES, PERÚ 2022.

Oral expression in primary level students of the province of Huamalíes, Peru 2022.

Alder Aguirre Nieto.

Universidad Cesar Vallejo.

Lima, Perú.

nieto.alder19@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2875-5328>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.8271577>

RESUMEN

La expresión oral es una habilidad que incluye una diversidad de elementos, algunos simples y otros complejos, que engloban aspectos como la pronunciación, gramática, el léxico y los contenidos pragmáticos y socioculturales. Por dicha razón, se considera una actividad primordial en la didáctica de la lengua oral, pues se constituye en el principal vehículo de la interacción social. Teniendo como punto de partida estas definiciones se planteó como objetivo de la presente investigación analizar la expresión oral de los estudiantes del nivel primario del distrito de Punchao, para alcanzar el mencionado propósito se aplicó el método de revisión documental a una gran cantidad de artículos científicos publicados en revistas de acceso abierto y tesis doctorales, para otorgarles una adecuada tratativa. El tipo de investigación fue aplicada, con diseño no experimental, transversal, descriptivo. Los resultados indican que casi la totalidad de los estudiantes de nivel primario del distrito de Punchao durante el año 2022, presentaron dificultades para desarrollar sus habilidades sociales, siendo la expresión oral un aspecto que requiere especial atención en la localidad estudiada por cuanto permite la interacción social entre individuos y grupos. Se requiere apoyos para mejorar a realidad latente es estos niveles primarios de la educación.

Palabras claves: Educación, socialización, expresión oral, Perú.

ABSTRACT

Oral expression is a skill that includes a diversity of both simple and complex elements, such as pronunciation, grammar, lexicon and pragmatic and sociocultural content, for this reason, it is considered a primary activity in the teaching of oral language. , since it constitutes the main vehicle of social interaction. Taking these definitions as a starting point, the research objective was to analyze the oral expression of the students of the primary level of the Punchao district, to achieve the aforementioned purpose, the documentary review method was applied to a large number of scientific articles published in journals. of open access and doctoral theses, to grant them an adequate treatment. The type of applied research was basic research, with a non-experimental, cross-sectional, simple descriptive design. After a detailed review, it was concluded that the analysis of the oral expression of the primary level students of the Punchao district during the year 2022, shows that almost all of them still have difficulties in developing their corresponding skills and therefore Therefore, it requires specific support to improve these results.

Keywords: Education, socialization, oral expression, Peru.

INTRODUCCIÓN

La expresión oral es considerada como una habilidad usada de manera cotidiana, y, es por dicha razón, que probablemente no se le ha brindado la atención educativa necesaria. Por tal motivo, Ramírez (2002) ha invocado a una reflexión para otorgarle el trato didáctico y así elaborar el aspecto teórico respecto al enfoque comunicativo que se desea lograr para este término universal.

Teniendo en consideración que los estudiantes aun desde muy niños deben contar con la capacidad de defender sus propias posturas, así como también argumentar las ideas que posee fundamentándolas en información. A ello se suma el mostrar respeto por la opinión de las demás personas, pese a que esta sea diferente a la propia. En la totalidad de casos, deben poder realizar la exposición y argumentación de manera coherente y cohesionada. Teniendo como factor adicional el llegar a entender que no necesariamente la totalidad de personas piensan de la misma forma, como tampoco es necesario que lo hagan. Por ello, es necesario que el estudiante en los niveles iniciales de la educación, desarrolle de manera adecuada procesos cognitivos que le permitan lograr un pensamiento crítico como base para lograr una adecuada expresión oral (García, 2018).

A nivel internacional, teniendo en consideración el enfoque educativo, la comunicación oral en el contexto de la escuela es un factor elemental, debido a que por medio de ella se llegan a organizar, ejecutar y evaluar la totalidad de las prácticas de enseñanza aprendizaje (Cruz, 2020). Pero, esta importante capacidad no ha desarrollado de manera adecuada, estas se expresan en expresiones inadecuadas. A nivel de Perú dadas las diversas lenguas manejadas por las diferentes comunidades y culturas, la expresión oral se muestra como un verdadero desafío en los niveles iniciales de la educación. La comunicación que en esta oportunidad se apoya en la expresión oral, se proyecta no siempre

desde las lenguas originarias o maternas presentes, sino desde lo que la sociedad impone y establece como “mejor” para las generaciones que se levantan.

En este sentido, teniendo en consideración estos planteamientos, el desarrollo de esta investigación se torna necesario para superar las brechas existentes en esta realidad presente. Así, se plantea como pregunta que dio origen a la presente investigación, ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la expresión oral de los estudiantes del nivel primario del distrito de Punchao? Para responder esta pregunta se planteó como objetivo analizar la expresión oral y el pensamiento crítico de los estudiantes del nivel primario, el cual se desarrolla en el marco de la presente investigación.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para la ejecución del presente trabajo se aplicó como parte de la metodología una investigación de tipo básica (Sánchez y Reyes, 1996), con diseño no experimental, transversal, descriptivo simple (Hernández et al., 2014). Como población se consideró a la totalidad de estudiantes matriculados en el nivel primario del distrito de Punchao, y como muestra a un total de 210 estudiantes. Para la recolección de datos se usó la técnica de la encuesta con su instrumento el cuestionario debidamente validado.

Se asume la escala tipo Likert y se presentan frecuencias relativas y absolutas de los datos recopilados

EXPRESIÓN ORAL: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La expresión oral es una de las habilidades de mayor valor para la vida de las personas, es considerada como una de las habilidades instrumentales que deben desarrollarse por medio de la educación, la necesidad de desarrollar esta capacidad viene adquiriendo más valor con el paso del tiempo, esto se debe a su importancia para dialogar con otras personas, dirigirse a un público masivo, entre otros;

situaciones que exigen de cierto nivel de habilidades de comunicación oral, considerando que forman parte de dicha acción elementos como: la articulación, regulación, el discurso, las estrategias mentales, las situaciones comunicativas, el entorno social, entre otros elementos (Barrera y Castillo, 2019). Respecto a ello, Cassany et al. (2008) afirman que la expresión oral es un elemento primordial para edificar y desarrollar la identidad personal.

Enciso et al. (2019) consideran que la expresión oral es una habilidad que poseen todas las personas (salvo aquellas que tengan problemas de índole físico) que es de utilidad para la expresión de sus ideas, emociones, sentimientos y deseos, de forma tal que logre darse a entender. Las necesidades de expresión no se limitan solamente a situaciones de familia o amistad, debido a la existencia de una diversidad de campos de conversación como son el campo laboral, educativo, profesional. Esta expresión requiere pues, no solamente el saber ubicarse al interior del ambiente comunicativo social, cultural e ideológico de cada grupo humano, sino también el contar con la habilidad para lograr el manejo de la lengua (Bosque, 2018).

Cruz (2020) manifiesta que la expresión oral es una habilidad que incluye una diversidad de elementos tanto simples como complejos, tales como la pronunciación, la gramática, el léxico y los contenidos pragmáticos y socioculturales, por dicha razón, se considera una actividad primordial en la didáctica de la lengua oral, pues se constituye en el principal vehículo de la interacción social.

La mayor fortaleza de la expresión oral radica en el uso de la voz como elemento de transmisión del mensaje, debido fundamentalmente a su posibilidad de expresar o interpretar de mejor manera dicho mensaje (Rosas et al., 2021).

Ramírez (2002) considera que los buenos comunicadores en expresión oral vistos desde el punto de vista del emisor o receptor, implica el haber desarrollado las habilidades necesarias que le permitan un lenguaje integrado oral, dicho de manera resumida, implica en escuchar el lenguaje integrado (estar atentos y receptivos a la totalidad de signos que ayuden a la interpretación del mensaje) como también la expresión o habla del lenguaje (emisión una diversidad de signos que contribuyan a la riqueza comunicativa del mensaje).

La importancia de la expresión oral radica en que se constituye en una de las maneras en la que los seres humanos pueden comunicarse, pudiendo decirse que es la principal de ellas, es pues, la actividad primordial de la conducta comunicativa, siendo uno de los primeros aprendizajes al interior del hogar y en el entorno de la familia, generalmente se da por imitación y se desarrolla de manera natural (Bohorquez y Rincón, 2018).

Ante estos argumentos, se precisan como elementos teóricos del tema: expresión oral, y especiales en la investigación la dicción, el vocabulario, la gesticulación y la naturalidad.

La dicción es la forma correcta de hablar, que puede ser considerada como buena o mala basados en el empleo acertado o desacertado de las palabras y la construcción de oraciones, entendida desde el enfoque de su pronunciación (RAE, 2014).

Con relación al vocabulario, se constituye por la agrupación de palabras que forman parte de un idioma, bajo esa lógica, el vocabulario es entendido como sinónimo de léxico, e implica el grupo de palabras que usa o conoce la persona (Coelho, 2017).

La gesticulación implica el acto de comunicar por medio de gestos una idea en específico. La gesticulación se compone de una diversidad de formas de movimientos del cuerpo que

llegan a incluir el rostro, la cabeza, las extremidades entre otras.

Y finalmente, la naturalidad implica la cualidad de ser natural, el ser espontáneo y sencillo y la manera de proceder (RAE, 2014) se entiende entonces como la seguridad al hablar, el uso fluido de las palabras y participación en diálogos de manera natural.

En este sentido, se presentan los resultados derivados del trabajo de campo desarrollado que dan cuenta de la expresión oral en estudiantes de nivel primaria de la provincia de Huamalés: (Tabla 1)

TABLA 1

Resultados de la expresión oral de los estudiantes del distrito de Punchao, 2022.

Niveles de logro	Dicción		Vocabulario		Gesticulación		Naturalidad		Expresión oral	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
En inicio	15	7.14%	27	12.86%	27	12.86%	20	9.52%	0	0.00%
En Proceso	146	69.52%	129	61.43%	132	62.86%	150	71.43%	192	91.43%
Logrado	49	23.33%	53	25.24%	51	24.29%	38	18.10%	18	8.57%
Logro destacado	0	0.00%	1	0.48%	0	0.00%	2	0.95%	0	0.00%
Total	210	100.00%	210	100.00%	210	100.00%	210	100.00%	210	100.00%

Nota: Información recabada por medio del instrumento de medición de expresión oral.

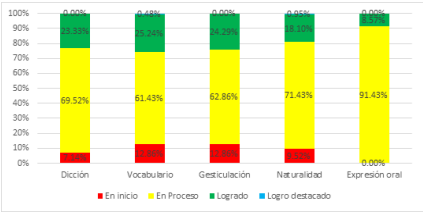


Figura 1: Resultados de la expresión oral de los estudiantes del distrito de Punchao, 2022.

Los resultados encontrados después de la aplicación del instrumento de medición de la expresión oral muestran que en lo concerniente a la dimensión dicción el 7.14% de los estudiantes se encuentra en el nivel “En inicio”, el 69.52% se encuentra en el nivel “En proceso”, el 23.33% alcanzó el nivel “Logrado” en lo correspondiente a la dicción lo que implica que emplea entonación, articula las palabras y vocaliza de manera correcta las palabras, sin embargo, es necesario implementar estrategias que permitan consolidar niveles supe-

riores en este particular. Es la dicción un elemento central en el proceso comunicacional de todo individuo y devela el nivel de formación y capacidad de interacción individual y en grupo.

En lo concerniente al vocabulario se encontró que el 12.86% estaba “En inicio”, mientras que un importante 61.43% se encontraba “En proceso”, el 25.24% alcanzó el nivel “Logrado” y tan solo el 0.48% alcanzó el nivel de “Logro destacado” que implica que incrementa su vocabulario, usa palabras adecuadas y conoce el significado de las palabras. Se muestra la misma tendencia relacionada con la dicción, pues se requiere desde la educación primaria encaminar acciones y estrategias que permitan consolidar un vocabulario enriquecido que permita de manera fluida la interacción social, en esta fase entre infantes y más adelante en una sociedad que exige, demanda y cuestiona.

Con relación a la dimensión gesticulación el 12.86% estaba “En inicio”,

un muy importante 62.86% se encontraba “En proceso”, el 24.29% alcanzó el nivel “Logrado” lo que implica que emplea gestos, utiliza mímicas y movimientos con su cuerpo, sin embargo, no se logra un nivel superior en función de la escala asumida en la investigación.

Finalmente en lo que respecta a la naturalidad el 9.52% de los datos indican que los niños se encuentran en “En inicio”, mientras que un muy importante 71.43% se encontraba “En proceso”, el 18.10% alcanzó el nivel “Logrado” y tan solo el 0.95% llegó al nivel de “Logro destacado” lo que implica que demuestra seguridad al hablar, se expresa con fluidez y participa en diálogos con sus pares.

Por último, en lo concerniente a la expresión oral, ningún estudiante se encontraba “En inicio”, un muy importante 91.43% se encontraba en el nivel “En proceso” y tan solo el 8.57% alcanzó el nivel de “Logro destacado”. Los resultados demuestran que existe una seria debilidad en la expresión oral como también en cada una de sus dimensiones como son la dicción, el vocabulario, la gesticulación, la naturalidad y la expresión oral.

Deberán emprenderse mejores y mayores estrategias por parte de la comunidad educativa para lograr mayores niveles de desempeño a nivel de un tema tan importante como la expresión oral, misma que permite la interacción social entre individuos, afianza los niveles de autoestima, no solo en niños, sino en jóvenes y adultos, a la vez que permite avanzar en la sociedad con las herramientas necesarias y suficientes para hacerse entender, comprender y por sobre todo poder asimilar, procesar y cuestionar lo que imponen las realidades sociales en la actualidad.

CONCLUSIÓN

El análisis de la expresión oral de los estudiantes de nivel primario del distrito de Punchao durante el año

2022, muestra que más de la mitad de los estudiantes, tiene dificultades para desarrollar sus habilidades sociales por lo tanto requiere de un apoyo específico para mejorar dichos resultados.

La dicción a nivel de los estudiantes de primaria del distrito de Punchao durante el año 2022 muestra una debilidad importante que puede estar relacionada a la falta de clases presenciales durante los últimos años (producto de la pandemia), siendo las únicas fuentes de adquisición o mejora de esta habilidad, tanto paisanos como familia.

El vocabulario de la mayoría de estudiantes aun esta distante del nivel ideal correspondiente a su edad y grado de estudios, producto principalmente de la falta de lectura, pues en su mayoría los niños mostraron un rechazo a la lectura, tildándola de aburrida y agotadora, siendo esta por el contrario una fuente inagotable para la adquisición y desarrollo del vocabulario.

Con respecto a la gesticulación de los estudiantes de nivel primario, no se encuentra desarrollada de manera adecuada en la mayoría de investigados. No se emplean gestos en los procesos comunicacionales y la utilización de mímicas y movimientos del cuerpo durante el proceso comunicativo es inadecuada.

Para finalizar, la naturalidad en la expresión oral de los estudiantes de nivel primario del distrito de Punchao, representa un factor que requiere de mayor trabajo pues en la mayoría de integrantes de la muestra, esta habilidad aún se encuentra en los niveles de inicio y proceso, faltando aún mucho por recorrer en torno a esta temática.

Como futuras líneas de investigación se seguirá profundizando en el estudio de esta temática tan susceptible y vulnerable en ciertas comunidades. Se apuesta a un mayor y mejor

desarrollo de estos temas desde edades tempranas, siendo las familias, en conjunto con la escuela y los gobiernos, los encargados de velar de que se logren verdaderos procesos de interacción e integración de las personas en la sociedad actual, altamente exigente en lo que respecta a la comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. Y., Menacho, I., Esquiagola, E. A. y Camarena, J. L., (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 97-110. <https://cutt.ly/xGfmsis>

Barrera, J. A. y Castillo. M. (2019). Written competition, oral and graphic in the educational curriculum. *Avances en supervisión educativa*, 31(2019), 1-22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.648>

Bohórquez, M. y Rincón, Y. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://cutt.ly/HHKPM7e>

Bosque, B. (2018). Focuses to develop the telling competition of the professionals of physical culture and sport. *Acción - Revista Cubana de la Cultura Física*, 14(2018), 1-8. <https://cutt.ly/KHKTLLQ>

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar Lengua* (13ª Ed.). Grao

Coelho, F. (2017). Vocabulario. *Significados.com*. <https://www.significados.com/vocabulario/>

Cruz, D. F. (2020). Expresión oral: Una problemática por abordar. *Scientia*, 23(4), 293-298. <https://cutt.ly/TFCX8mO>

Enciso, R., Herencia, A., Palomino, F., Rodríguez, R., Tamanaja, M., & Vásquez, A. (2019). *Taller de expresión escrita - Manual del estudiante*. Uni-

versas San Martín de Porras.

García, J. M. (2018). *Fomento del pensamiento crítico a través de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional. <https://cutt.ly/zGfv75f>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). Mc Graw Hill.

Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos - Revista de educación*, 5, 57-72. <https://cutt.ly/vFCB5SZ>

Rímac, G. D. (2015). *Estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria básica*. [Tesis de maestría, Universidad, San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://cutt.ly/1GfniOf>

Rosas, C., Andrade, E., Cárdenas, A., & Sommerhoff, J. (2021). Premises for teaching of oral expression in Chile. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 251-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100251>

Sánchez, H. y Reyes, C. (1996). *Metodología y diseños en la investigación científica* (2ª Ed.). Editorial Mantaro.

ANEXOS

Cuestionario de expresión oral

Instrucciones

- Seleccione en cada uno de los casos planteados a continuación, la alternativa que considere según las actividades desarrolladas en la empresa que Usted dirige.
- Las alternativas de respuestas son totalmente excluyentes, marque con una X la opción elegida
- En los casos donde se solicite información descriptiva sea preciso en su respuesta.

- La selección se debe hacer para cada uno de los ítems señalados.
- Se usará una escala según la dimensión a medir.

Escala y criterios de medición

- Siempre (S): Grado máximo de absoluta aceptación con respecto al enunciado del ítem.
- Casi siempre (CS): Grado inmediato inferior de aceptación al grado máximo (siempre) con respecto al enunciado del ítem.
- Algunas veces (AV): Grado neutro con respecto al enunciado del ítem.
- Casi nunca (CN): Grado inmediatamente anterior al grado ab-

soluto (nunca) con respecto al enunciado del ítem.

- Nunca (N): Grado de absoluto rechazo con respecto al enunciado del ítem.

Escala de medición.

Opción de respuesta	Abreviatura	Puntaje
Siempre	S	5
Casi siempre	CS	4
Algunas veces	AV	3
Casi nunca	CN	2
Nunca	N	1

I PARTE: IDENTIFICACIÓN DE EMPRESA o ACTOR

Nombre del encuestado: _____

Cargo que ocupa: _____

Teléfonos: _____.

Correo electrónico: _____.

Nº	ITEMS	Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre
	Dimensión: Dicción					
	Indicador: Emplea entonación adecuada al expresarse.					
1	El/La estudiante emplea entonación adecuada al expresar oraciones enunciativas					
2	El/La estudiante emplea entonación adecuada al expresar oraciones interrogativas					
3	El/La estudiante emplea entonación adecuada al expresar oraciones exclamativas					
	Indicador: Articula bien las palabras.					
4	El/La estudiante moviliza bien la lengua al momento de hablar					
5	El/La estudiante moviliza bien los labios al momento de hablar					
6	El/La estudiante moviliza bien la mandíbula al momento de hablar					

	Indicador: Vocaliza correctamente las palabras.					
7	El/La estudiante vocaliza de manera correcta las vocales					
8	El/La estudiante vocaliza de manera correcta las consonantes					
9	El/La estudiante vocaliza de manera correcta las sílabas					
	Dimensión: Vocabulario					
	Indicador: Incrementa su vocabulario.					
10	El/La estudiante usa un vocabulario adecuado de acuerdo a la situación					
11	El/La estudiante usa múltiples palabras para expresar diversas necesidades y referencia					
12	El/La estudiante entiende el significado de las palabras que le dicen					
	Indicador: Utiliza palabras adecuadas.					
13	El/La estudiante utiliza las palabras adecuadas según el tema de conversación					
14	El/La estudiante usa las palabras en clases					
15	El/La estudiante utiliza las palabras adecuadas en exposiciones					
	Indicador: Conoce el significado de las palabras.					
16	El/La estudiante demuestra conocimiento de las palabras que utiliza					
17	El/La estudiante conoce de las palabras que utiliza					
18	El/La estudiante conoce de las palabras que escucha					
	Dimensión: Gesticulación					

	Indicador: Emplea gestos en la expresión de una idea.					
19	El/La estudiante emplea gestos al momento de expresar sus ideas					
20	El/La estudiante emplea gestos al momento de expresar sus opiniones					
21	El/La estudiante emplea gestos cuando participa en un dialogo					
	Indicador: Emplea mímicas y otros aspectos de su cuerpo al expresarse.					
22	El/La estudiante utiliza mímicas al momento de expresarse					
23	El/La estudiante usa movimientos de su cuerpo al momento de expresarse					
24	El/La estudiante usa su cuerpo para expresarse					
	Indicador: Realiza movimientos con su cuerpo para comunicar.					
25	El/La estudiante realiza movimientos con su cuerpo para comunicar sus ideas					
26	El/La estudiante usa movimientos con su cuerpo para comunicar sus estados de ánimo					
27	El/La estudiante usa movimientos con su cuerpo para comunicar sus pensamientos					
	Dimensión: Naturalidad					
	Indicador: Demuestra seguridad al hablar.					
28	El/La estudiante demuestra seguridad al momento de hablar					
29	El/La estudiante expresa sus ideas con claridad					
30	El/La estudiante expresa sus pensamientos con claridad					
	Indicador: Se expresa con fluidez verbal.					

31	El/La estudiante se expresa con fluidez verbal al exponer sus ideas					
32	El/La estudiante se expresa con fluidez verbal al exponer sus pensamientos					
33	El/La estudiante se expresa con fluidez verbal al expresar conocimientos					
	Indicador: Participa en diálogos con sus pares.					
34	El/La estudiante participa en diálogos con sus compañeros					
35	El/La estudiante dialoga con sus pares					
36	El/La estudiante no rehúye a dialogar con sus compañeros					

ÉTICA E INVESTIGACIÓN: EL ROL DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

Ethics and Research: The Role of the Latin American University in Social Transformation.

José Arquímedes Fernández VásquezUniversidad Cesar Vallejo,
Chiclayo, Perú.
jfernandezv@ucvvirtual.edu.pe <https://orcid.org/0000-0002-3648-7602>**Alberto Gómez Fuertes**Universidad César Vallejo,
Chiclayo, Perú.
agomez@ucv.edu.pe <https://orcid.org/0000-0003-0908-5138>**Ana María Guerrero Millones**Universidad Cesar Vallejo, Piura, Perú.
gmillonesam@ucvvirtual.edu.pe <https://orcid.org/0000-0003-3776-2968>**Dante Godofredo Supo Rojas**Universidad Cesar Vallejo, Piura, Perú.
srojasdg@ucvvirtual.edu.pe <https://orcid.org/0000-0001-7484-2954>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.8271587>**RESUMEN**

El artículo tiene por objetivo analizar el rol de la universidad en los procesos de transformación de la sociedad latinoamericana. Bajo estos argumentos, la investigación centra su interés en tres aspectos fundamentales: 1. El compromiso ético de la universidad con la investigación, con la universalización del saber y la construcción de conocimiento bajo estándares de responsabilidad, integridad, de acuerdo a las normativas nacionales e internacionales, de modo que se mantenga una visión humana en la investigación. 2. Cuestiona el papel de la universidad, condicionada por la globalización y por los intereses del Estado, lo que ha llevado a su masificación y a medir su calidad de acuerdo al número de egresados, dejando de lado a investigación con pertinencia social. 3. Plantea la urgencia de la transformación social, lo que implica la transformación interna de la universidad, de pensar en el beneficio colectivo, en el desarrollo de estudiantes como ciudadanos destinados a impulsar el progreso social. Se concluye en la relevancia de romper con el paradigma de la masificación, invitando a formar estudiantes para la inserción social, a promover la investigación, a escuchar las comunidades, conduciendo a que la docencia sea una cualidad implícita del acto investigativo, un modo de divulgar y universalizar el saber.

Palabras claves: Universidad, investigación, transformación social, diálogo de saberes, masificación educativa.

ABSTRACT

The article aims to analyze the role of the university in the transformation processes of Latin American society. Under these arguments, the research focuses its interest on three fundamental aspects: 1. The ethical commitment of the university with research, with the universalization of knowledge and the construction of knowledge under standards of responsibility, integrity, in accordance with national and international regulations. 2. It questions the role of the university, conditioned by globalization and the interests of the State, which has led to its massification and to measure its quality according to the number of graduates, leaving aside research with social relevance. 3. It raises the urgency of social transformation, which implies the internal transformation of the university, of thinking about the collective benefit, in the development of students as citizens destined to promote social progress. It is concluded on the relevance of breaking with the paradigm of massification, inviting students to train for social integration, to promote research, to listen to communities, leading to teaching being an implicit quality of the investigative act, a way of disseminating and universalize knowledge.

Keywords: University, Research, Social Transformation, Dialogue of Knowledge, Educational Massification.

RECIBIDO: 23/04/23

ACEPTADO: 04/06/23

INTRODUCCIÓN

La investigación es esencial para la actividad universitaria, dado que, si se entiende que el propósito de la universidad es la universalización del saber, esto no es posible sin investigación científica, soportada en una perspectiva ética sólida que vele por la integridad del proceso. La universidad se convierte en pilar para el desarrollo de la ciencia, para garantizar el progreso social, la dignidad de los individuos y de una investigación equilibrada, con miras al impulso social. Empero, para ello es necesario la interacción de la universidad con las comunidades, con la sociedad, hecho que se ha venido perdiendo con el paso de los años, lo que ha significado la pérdida de presencia de la universidad dentro de los escenarios sociales.

Si bien es cierto, el progreso científico se asocia a las universidades, a la investigación desarrollada en estas, el surgimiento de nuevas modalidades de investigación, de nuevas orientaciones del saber, vinculadas a intereses humanos distintos, hacen prioritario evaluar el papel de la universidad y los condicionamientos éticos apropiados para mantener activa la investigación, con una elevada productividad, sin que esto merme la excelencia académica.

La investigación universitaria es necesaria y prioritaria en el contexto actual. No obstante, este mismo contexto, determinado por la globalización, obliga a fijar pautas y criterios éticos, validando el saber, pero cumpliendo las exigencias de la comunidad internacional en lo tocante al tratamiento de otros seres humanos, los animales y el medioambiente. Por consiguiente, se asume que la universidad es el órgano impulsor del saber, pero que ha de mantener elevados estándares de calidad y de compromiso ético/social.

COMPROMISO ÉTICO EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

En el contexto universitario, la investigación no puede deslastrarse de sus cimientos científicos, de la posibilidad de generar conocimientos precisos, válidos, inéditos y expertos, pero también ha de mantener presente las cualidades éticas, la responsabilidad, la integridad, además de diversas normativas, reglas y acuerdos sociales que fortalezcan una visión humana en la investigación. El acatar una serie de principios éticos se convierten en ejes centrales para cualquier tipo de investigación, sea de aspecto económico, político, cultural o derivado de las ciencias naturales. Por este motivo, siempre es pertinente una adecuada formación integral en la investigación y que los conocimientos desarrollados puedan fortalecer la disciplina científica donde se investiga, profundizar en valores humanos e incidir en la formación de investigadores, hecho que es vital para la transformación de la sociedad (Mogollón, 2020).

Dentro de las universidades latinoamericanas, el tema de la transformación e impacto a nivel social, no ha ocupado un sitio preponderante en las discusiones académicas, dado que se adolece de criterios éticos sólidos que conecten las investigaciones a los contextos ontológicos, holísticos, divergentes y complejos de la realidad. Resulta una prioridad que la práctica ética sea una realidad dentro del campo de la investigación, que se adecúe a las demandas de las políticas públicas y a los intereses de la sociedad. En otras palabras, toda actividad investigativa ha de estar en acuerdo con los principios éticos y con las normativas legales vigentes en cada nación, de cuyo desenvolvimiento depende el éxito de la investigación, la posibilidad interconectarse con la sociedad y que pueda ser usado y aplicado a la universidad, la comunidad y la sociedad latinoamericana-

na en general. De esta revisión, surge la urgencia de que toda investigación y, en consecuencia, la universidad, se integren a una visión social (Mogollón, 2020).

Visto de esta manera, la investigación universitaria es un acto ético; su propósito central es la ampliación del conocimiento, pero teniendo presente la perspectiva moral, la integralidad de la investigación, siendo un asunto de carácter axiológico y deontológico claro. El investigador universitario tiene la tarea de inculcar en el estudiantado y en los investigadores noveles las pautas éticas mínimas para el desarrollo de la investigación, la obligación de cumplir con los códigos de ética nacionales e internacionales y de proyectar toda investigación hacia la resolución de intereses sociales. Por ende, la investigación universitaria es crítica, amplia, abierta a la interpretación de los fenómenos naturales y sociales; busca corregir, verificar, producir conocimientos, lo que incluye resolución de problemas, pero estos han de ser atendidos, no sólo en un aula de clase o en un laboratorio, sino que son susceptibles al progreso de las sociedades (Rosales, 2021).

Pensar en las demandas éticas de la investigación, no ha de restar el carácter metódico, riguroso, verificable y científico de las mismas; por el contrario, instaura una serie de pasos para dar cumplimiento a la investigación de calidad, lo que incluye el carácter público de la ciencia, la posibilidad de abocarse al interés social y, a la vez, de entrar en interpelación por el resto de la comunidad científica, que dictamina su veracidad o no. De este modo, la ética garantiza una mirada objetiva de la investigación, sin dejar de percibir el lado humano de los investigadores y de los sujetos observados, reconociendo que el acto de la investigación tiene de trasfondo una realidad social, condicionamientos y una serie de elementos que son fundamentales para el desarrollo de la investigación (Rosales, 2021).

Para Bustinza (2013), la generación de conocimiento es fundamental dentro de la universidad, por lo que cada investigador ha de estar en la motivación de hacer comunicable la investigación, ser objetivos, honestos, respetando los derechos de autor y de las fuentes originales. Por ello, el comportamiento ético es indispensable, dado que mantiene vivas las cualidades axiológicas de los individuos, las que se hacen presentes en las diversas etapas de la investigación. La mirada ética previene el fraude, movido por afanes particulares, por el interés personal y por las presiones externas del mercado global, hecho que conduce a prácticas deshonestas, al plagio y la falsación de datos.

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

A partir del siglo XX, la universidad se asume como una institución que tiene como fin el desarrollo de la razón e impulsar las políticas emanadas por el Estado, siendo una asociación pensada para el desarrollo de las naciones. Esta visión ha sido ampliamente discutida, dado que la universidad se ha centrado en la docencia y la transmisión del conocimiento, sin fomentar una cultura investigativa hacia los educandos o hacia las comunidades, aún menos se debate sobre las dimensiones y principios éticos que ha de regir la investigación en ciencias naturales, sociales y humanas a nivel global.

La universidad tiene la responsabilidad de impulsar la investigación, de diseñar campos de acción e incursionar en ellos, siendo pionera en el análisis de distintas realidades lo que se traducirá como educación de excelencia, motivada por las demandas de la sociedad actual. La universidad se piensa como un ente público, que contempla el trabajo, la sociedad y las dinámicas sociales. Por este motivo, es prioritario la orientación de la investigación hacia la transformación social, no pudiendo avanzarse en

esto sin una mirada holística, ética e integral, reconociendo la cultura, las potencialidades y necesidades humanas, las demandas externas de la sociedad, entre otras características (Bogado y Fedoruk, s/f).

Por ende, se entiende la necesaria vinculación que ha de existir entre la docencia y la investigación universitaria, dado que se concibe la investigación como la búsqueda de nuevos horizontes, siguiendo una metodología científica establecida. Dicha metodología no ha de ser rutinaria, sino condicionada por los elementos éticos, por el apoyo de la perspectiva humanística y de las ciencias rígidas, según sea el caso. Investigar conduce a la actualización de los conocimientos y la presencia de metodologías acordes a las demandas sociales (Biondi, 2011).

De ello proviene la necesidad de fortalecer la capacidad de las instituciones de educación superior de realizar investigaciones, cuyo fin sea el compromiso social, no sólo la masificación de la universidad. La investigación, en el caso latinoamericano, se desarrollaba en pequeños núcleos médicos o de ingeniería, posteriormente, se dio paso a la creación de institutos y departamentos de investigación, que gozaban de cierta autonomía, modelo de gestión universitaria que se extendió de las universidades públicas y autónomas a las universidades privadas, sin embargo, el fin de la universidad seguía pensado para la educación de profesionales y el desarrollo de competencias, mientras la investigación y la interacción con la sociedad seguía en segundo lugar (Páez, 2010).

Ahora bien, el contexto sui generis latinoamericano ha influenciado en la conformación de las universidades, donde, en la mayoría de los casos, los institutos y centros de investigación no gozaban de suficiente interacción con la comunidad, además de carecer de la infraestructura adecuada y de

incentivos por parte del Estado para garantizar la trascendencia de las investigaciones. Pese a esto, se logró la conformación de importantes centros de investigación como el Sistema Nacional de Investigadores en México, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) en Argentina, el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI) en Venezuela, donde se ha impulsado la investigación a través de incentivos remunerados, de acuerdo a la productividad o trabajo realizado por los investigadores, formación de recursos humanos e incursión en programas académicos de cuarto y quinto nivel, siendo una fortaleza para la acreditación en importantes centros a nivel internacional (Páez, 2010).

Desde esta perspectiva, la realidad se considera un factor determinante en lo tocante al decrecimiento de la capacidad de investigación. Una realidad que se articula a los desafíos del contexto globalizado, donde las permanentes asimetrías sociales, el desgaste financiero, la recesión económica, el crecimiento del mercado, han frenado la capacidad de la universidad latinoamericana de aproximarse al equilibrio y el desarrollo de docencia e investigación, que privilegie la capacidad de orientación hacia el desarrollo sostenible. De este modo, la crisis que agobia a las universidades, no es otra que la crisis estructural de las naciones latinoamericanas, del proceso de homogeneización promovido por la globalización, cuya retórica discursiva, lejos está de encontrar soluciones a la pobreza, las desigualdades sociales, la violencia, la marginación y la exclusión.

Inmersas en la identidad global, las universidades latinoamericanas han dejado atrás el compromiso comunitario y el enfoque de investigación pensado para afrontar la crisis y superar el deterioro del tejido social. Pensando en la masificación, la universidad se centra en la oferta

educativa, en el enfoque curricular y el egreso masivo de profesionales, realidad que ha sido acrecentada con la aparición de instituciones universitarias privadas que, en la mayoría de los casos, más allá de promover la investigación, se convierten en oferentes de servicios académicos, en fuentes de ganancias para los corporativos globales. Esta perspectiva de la universidad no es nueva, deriva su surgimiento de la década de los años ochenta del siglo XX, cuando se decidió pensar en un modelo de universidad corporativo, que sacrificara la investigación y la inversión social, en beneficio de la masificación estudiantil (Cordera, 2009).

Empero, otro condicionamiento presente es la merma de ingresos por parte del Estado, lo que se convirtió en una amenaza constante para la universidad pública latinoamericana, la cual tuvo que justificar su existencia y razón de ser, no en la investigación ni en su interconexión con lo social, sino en los informes de egreso de profesionales y en el número de estudiantes atendidos (Cordera, 2009). A esto se suma el empobrecimiento de la planta profesoral, las contrataciones a part-time, la falta de honorarios adecuados, las continuas tensiones entre el Estado y la universidad y de los órganos de gobiernos inmersos en corrupción, partidismo interno, entre otros aspectos. Si bien se reconoce la necesidad de inclusión dentro de los espacios universitarios, la masificación ha llevado al decaimiento de la calidad de enseñanza y la capacidad para hacerlo, dado que la masificación busca formar en competencias, bajo una visión instrumental de la educación, donde el estudiante es pensado no como un potencial investigador o ente transformador de la sociedad, sino como un engranaje más para el mercado laboral, como un instrumento de medición para engrosar los números de egresados (Mollis, 2014).

A pesar de reconocer la relevancia de la formación estudiantil, se ha insistido que la investigación no puede ser sacrificada, dado que ella es determinante para el desarrollo económico de la región, para impulsar la justicia social y formar profesionales con capacidad de inserción en la sociedad, no en el mercado laboral como es pensado por los estándares de la globalización hegemónica occidental. El regazo de América Latina y el Caribe está situado en la pérdida del sentido de la investigación como bien público, como necesidad de todos, como ejercicio académico de los docentes y prioritario para la formación del estudiantado (Cordera, 2009).

En virtud de lo anterior, es el Estado el órgano que ha de promover los principios que rijan la libertad de investigación y la autonomía para realizarla. El financiamiento debe considerarse una inversión a largo plazo, que como efecto positivo traerá el desarrollo e impulso de la ciencia para el beneficio social, así como la actualización y perfeccionamiento del ejercicio docente, entendiendo que una de las características fundamentales de la ciencia es hacerla pública, que sea transmisible a todos, en este caso a los estudiantes, lo que estimulará sus capacidades intelectuales y, sobre todo, les permitirá el contacto con el trabajo investigativo, con los nodos de investigación inter y multidisciplinarios, con programas de investigación multifacéticos, con el contacto con investigadores, profesores y estudiantes de diversos contextos, saliendo de la visión reduccionista de universidad que ha sido creada durante el auge de la globalización (Mollis, 2014).

La calidad de la educación depende de la calidad de la investigación, de la formación de los profesores, de la inserción de los estudiantes a los programas de investigación, de la dotación de los ambientes adecuados para el progreso interno de las institu-

ciones y que de ello derive el progreso de la sociedad. El fundamento de la educación se concibe como la búsqueda a la solución de las crisis institucionalizadas en la sociedad. Sobre estas premisas, más allá de los indicadores cuantitativos de egreso, la medición de excelencia universitaria se encuentra en términos de cuánto aporta la universidad al progreso social, a la resolución de problemáticas peculiares, a la calidad de vida ciudadana (Mollis, 2014).

UNIVERSIDAD, INVESTIGACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Para Alvarado (2016), el objetivo primordial de la universidad es la universalización del saber, seguido de la transformación de la sociedad latinoamericana, comprendiendo la situación de precariedad de la región, envuelta en situaciones de desigualdad, exclusión, marginación y diversos contextos adversos presentes. Comprendiendo esto, la universidad ha de impulsar la investigación para provocar ruptura y puntos de quiebre para penetrar la hegemonía de la globalización occidental, en tanto se busca propiciar posicionamientos epistémicos divergentes, trascendiendo el carácter domesticador de la universidad, entrando en diálogo entre identidades, como una opción alternativa de reconocimiento a los sujetos invisibilizados por la globalización.

En tal sentido, transformar la universidad y la sociedad, implica un proceso de educación para la liberación de los individuos, para el avance de la ciencia y la investigación con pertenencia social. Este enfoque es un rompimiento con la hegemonía discursiva occidental, una apuesta por el pensamiento crítico, con las limitaciones de la modernidad que ha establecido la profesionalización, apartando a los individuos del análisis de su contexto histórico-social.

La universidad ha de promover el equilibrio entre la investigación, la do-

cencia y la inserción en la sociedad, dado que es el ente que por excelencia compagina estos elementos. Con ello, la universidad apoya la universalización del saber, la interacción con la producción investigativa del resto del mundo, sin que esto signifique adoptar una visión utilitarista de la universidad; por el contrario, se trata de conectar la investigación con enfoques interdisciplinarios, multidisciplinares, flexibles y comprometidos con la sociedad, lo que conduce a formulación de programas y proyectos de investigación con capacidad de disminuir las asimetrías sociales, fortalecer la capacidad de producción de la región, fomentar el ahorro energético, la protección medioambiental, la inclusión, frenar la discriminación y la violencia, entre otros.

La universidad ha de estar centrada en la investigación, con una mirada exógena, es decir, puesta en la realidad social, en el beneficio colectivo, en el desarrollo de estudiantes como ciudadanos, destinados a promover el desarrollo social, a adoptar actitudes investigativas y compromisos con su comunidad. Asumir estos condicionamientos, significa dejar atrás la visión neoliberal de la universidad, la visión de educación pensada para la competitividad, que busca homogeneizar y masificar la educación, sin tomar en consideración el lado humano de la misma. Dentro de este escenario, es fundamental la adopción de principios éticos por parte de los investigadores, que mantengan cualidades integrales, capaces de llevar cabo investigaciones, con una mirada centrada en la ciencia y la sociedad, teniendo como fin la inversión social (González & Urbina, 2013).

De esta manera, la investigación y el investigador se conectan a los ambientes circundantes, comprenden con integralidad la situación social y plantean su resolución de manera justa y equitativa, basados en criterios de la ciencia, lo que no implica el hermetismo, sino el diálogo de saberes,

el encuentro con otros investigadores y con la comunidad, el análisis de los fenómenos que inciden en la vida social y sobre las variables peculiares del contexto latinoamericano, lo que ha sido motivo de diversas problemáticas contextuales. Investigar no es un requisito de permanencia universitaria, sino un interés social, de consistencia y de conciencia crítica, medible por el impacto dentro de la sociedad, por la capacidad de beneficiar al colectivo, sea este local, nacional o internacional, lo que denota la capacidad de trascender fronteras en la investigación, con estudios profundos que impactan en cualquier área del saber (González & Urbina, 2013).

No puede negarse que la investigación tiene dimensiones políticas de trasfondo, posturas que pretenden mantener el estatus inmóvil de la investigación, basados en el conocimiento sesgado, sin ningún tipo de interacción con la sociedad y con los individuos. Este tipo de orientación obedece al paradigma cartesiano del mundo como objeto de estudio, como maquinaria dispuesta al análisis por parte del hombre, dejando de lado la dimensión crítica, reflexiva y la proyección social de la investigación. Producto de esto, la investigación se adecúa a la política, procura mantener orden, organizar la vida y mantener pacificado al Estado, mientras sigue sus determinaciones en la ejecución de políticas públicas precisas (Cubides & Durán, 2002).

Esto obliga a conceptualizar la investigación como una práctica humana, limitada y parcial, debido a que es imposible deslástrola de la concepción del poder político y del Estado, de lo exterior que dictamina qué investigar, con qué función y bajo los intereses de quiénes, expresado en otros términos, detrás de toda investigación hay un quién, un qué y un por qué, límites completamente políticos que denotan la hegemonía occidental. Por tal motivo, democratizar la investigación, da la posibilidad de

cuestionar la universalidad y neutralidad de la ciencia, la institucionalización del saber, emplazando la investigación hacia fines sociales, hacia valores cónsonos con el bien común, que no es económico, sino una búsqueda incesante por el bien de todos (Cubides & Durán, 2002).

Bajo estas premisas, la universidad requiere de reconstrucciones internas y externas, dado que ha de adecuarse al contexto social, como un motivo de realización social. Este tipo de postura rompe con la ilusión de la universidad pensada para elites económicas o intelectuales, sin prospectiva de futuro ni compromiso con la comunidad. La investigación impulsa a la universidad a acelerar la transformación de la sociedad, pero también la transformación interna.

No puede negarse que la universidad y la sociedad tienen relación desde su fundación, pero su función crítica de la sociedad se ha debilitado desde el siglo XX, desde el pensamiento masificador, desde los enfoques conducidos para el ejercicio profesional e inserción al mercado, más no para impactar en el entorno social. La transformación social, por consiguiente, parte de la universidad, del hecho ejercicio investigativo y su incidencia fuera de la universidad, libre del aislamiento, como un compromiso con la extensión comunitaria, de llevar la ciencia y la tecnología hacia la sociedad, de modo que esta sea capaz de interpelar y evidenciar los logros de la universidad, legitimar las investigaciones realizadas, saliendo del claustro universitario, provocando la revalorización del saber, la vida y de la ciencia. Esto justifica la idea de diálogo de saberes, ya que es la universidad una pieza clave para generar tensiones y rupturas, capaz de originar nuevas formas de investigar, de integrar proyectos de inserción, integración e interacción social, que ha de exteriorizar, bajo una perspectiva ética, lo desarrollado en los espacios universitarios (Cubides, 2003).

Lo social no se trata de ser capacitado para funcionar en determinados entornos, sino de tener presencia e impacto dentro de la sociedad, con una perspectiva conducente al bien común, lo que conlleva la posibilidad de tener apertura hacia las comunidades, accionar sobre ellas, fungir como asesora, consultora, proponer investigaciones y plan de acción para el encuentro de la comunidad con la universidad. Esta integración lleva al rompimiento epistémico, ontológico y político de la visión hegemónica construida en torno a la universidad, basada en la clasificación social y las fronteras entre los letrados y no letrados, de modo que la investigación y su dimensión ética es un compromiso con la vida, con la transformación social y la transformación interna de la universidad, con la capacidad de tener investigadores y docentes de impacto sobre la vida de los estudiantes, siendo un movimiento resiliente ante los avances de la globalización (Cubides, 2003).

CONCLUSIÓN

En el contexto actual, la universidad atraviesa una serie de obstáculos, siendo el principal de ellos no poder proyectarse adecuadamente a la sociedad. Estas limitaciones coinciden con el avance de la globalización, con el crecimiento del mercado y con enfoques que tienden hacia la masificación de egresados y la inserción de los mismos en el mercado laboral, en consecuencia, la universidad se convierte servidora de la racionalidad epistémica moderna, al promover la mercantilización del saber. Por ende, centrar la atención en la masificación, ha llevado al descuido de la investigación, así que es necesario formar estudiantes para la inserción social y la investigación en nuevas áreas del saber, donde los grupos de investigación y el acto de la docencia sean fortalecidos, insistiendo en la capacidad de la universidad de integrarse a lo social, de tener influencia en sus espacios, de llevar la ciencia, la tec-

nología y el saber a las comunidades. No se trata de que la investigación y la universidad pierda el carácter riguroso, sino de que se adecúe a los escenarios actuales y *sui generis* de la región latinoamericana, propiciando la salida de situaciones adversas y condicionamientos hegemónicos impuestos por la globalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, José (2020). "Pensar la universidad en perspectiva decolonial". *Revista de Filosofía*, 33 (84). Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31007>

Biondi, Mario (2011). "La docencia universitaria y la investigación. Un vínculo imprescindible". *Contabilidad y Auditoría*, 1 (34).

Bogado, Lucila; Fedoruk, Susana (s/f). <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/rol-de-las-universidades-doc.pdf>

Bustanza, Leonor (2013). "Ética en la Investigación". *Revista de Investigación Universitaria*, Vol. 2 (1). <https://doi.org/10.17162/riu.v2i1.25>

Cordera, Rafael (2009). "La Universidad Latinoamericana y la crisis global". *Universidades*, Núm. 43.

Cubides, Humberto & Durán, Armando (2002). "Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social". *Nómas* (Col), Núm. 17.

González, Oda & Urbina, Rafael (2013). "Investigación universitaria. Herramienta de transformación social". *Revista Arbitrada Formación Gerencial*, 12 (2). Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rafg/article/view/670>

Mollis, Marcela (2014). "Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa". *Revista de la*

Educación Superior, Vol. 43. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.01.001>

Mogollón, Amada (2020). "Ética e investigación en educación universitaria". *Revista Estudios Culturales*, 13 (25).

Páez, José (2010). "La investigación universitaria y la formación del profesorado latinoamericano". Aposta. *Revista de Ciencias Sociales*, Núm. 47.

Rosales, Marco (2021). "La ética en la investigación científica universitaria y su inclusión en la práctica docente". *Ciencia Latina*, Vol. 5, Núm. 6. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1454

**INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD Y
RESPONSABILIDAD SOCIAL: UN ASUNTO DE
URGENCIA EN LATINOAMÉRICA.**

University research and social responsibility: an urgent
matter in Latin America.

Ena Cecilia Obando-Peralta.

Universidad Privada Antenor Orrego.
Trujillo, Perú.
eobandop@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-5734-6764>

Gerardo Renato Arias Vascones

Universidad Privada de Tacna.
Tacna, Perú.
gerariasv@virtual.upi.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-0123-1834>

Carlos Shikara Vasquez-Shimajuko

Universidad Privada Orrego.
Trujillo, Perú.
cvasquezs4@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-2017-6663>

Winston Adrian Castañeda Vargas

Universidad Privada de Tacna.
Tacna, Perú.
wicastaneda@virtual.upi.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-4257-1760>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.8271595>

RESUMEN

En Latinoamérica, la investigación en los centros universitarios no ha sido consecuente con los requerimientos de grandes problemas sociales y ambientales que se producen en la región, más bien, es el producto de desarrollo de líneas de investigación un tanto desarticuladas de la realidad concurrente. Por ello, este estudio procura –a través del análisis valorativo hermenéutico documental– ofrecer una visión reflexiva sobre la necesidad de enfocar la investigación en un marco de Responsabilidad Social Universitaria-RSU. La investigación en la universidad debe responder como un mecanismo de inserción en los procesos ecosociales para dar respuestas a indicadores de las metas de los ODS de la Agenda 2030, para ello, requiere de una transformación curricular donde los procesos formativos e investigativos complementen la función extensionista de la universidad procurando satisfacer las urgentes demandas sociales. Este accionar también cumplirá con el objetivo de superar la mercantilización del conocimiento que está en progreso y que intenta perpetuarse en la región.

Palabras claves: Investigación, universidad, responsabilidad social.

ABSTRACT

In Latin America, research in university centers has not been consistent with the requirements of major social and environmental problems that occur in the region, rather it is the product of developing lines of research that are somewhat disjointed from the current reality. For this reason, this study seeks -through documentary hermeneutic value analysis- to offer a reflective vision of the need to focus research within a framework of University Social Responsibility-USR. Research at the university must respond as a mechanism for the insertion in ecosocial processes to respond to indicators of the goals of the SDGs of the 2030 Agenda, for this, it requires a curricular transformation where the training and research processes complement the extension function of the university trying to satisfy the urgent social demands. This action will also meet the objective of overcoming the commodification of knowledge that is in progress and that tries to perpetuate itself in the region.

Keywords: Research, university, social responsibility.

INTRODUCCIÓN

La producción de conocimientos y la formación en la educación superior, no solo son funciones sucintas a superar de acuerdo a lo provisto en la misión de la universidad de Latinoamérica, región que se caracteriza por un contexto social y ambiental complejo, estas instituciones son también la base del desarrollo social, científico y tecnológico de la sociedad, también en el recinto universitario se consolidan los valores morales que procuran mantener la responsabilidad social como mecanismo para satisfacer las demandas de desarrollo humano y compromisos para mejorar la calidad de vida de las comunidades (Escobar, 2018, p. 1). Por tanto la Responsabilidad Social Universitaria- RSU, debe intentar como política curricular universitaria desafiar el nuevo contexto del siglo XXI, desarrollando una serie de acciones que permitan estrechar las relaciones de sostenibilidad entre la universidad y la sociedad.

La investigación en la universidad de la región necesita con urgencia aportar mediante de la producción de saberes, la creación de conciencia crítica y diseñar métodos sistémicos que permitan complementar las contribuciones para atender los problemas sociales y ambientales para alcanzar las metas de los objetivos de desarrollo sostenible-ODS, de la Agenda 2030 (Tenorio, Soto, García, Maguñá, Culquichicón, Zeta, Matassini, Borjas, Araujo, Suarez & Hurtado, 2022, p. 147). Por ello, el presente estudio realiza una reflexión sobre el diagnóstico y alcance actual desde un enfoque propositivo de la investigación de la universidad para su aplicación desde una perspectiva de RSU, que intente superar la mercantilización del conocimiento que como modalidad se está imponiendo a escala global. La metodología utilizada se basó en las valoraciones documentales con una postura hermenéutica que facilitó la

fundamentación crítica del diagnóstico y las proposiciones sugeridas.

INVESTIGACIÓN COMO PROCESO ÉTICOSOCIAL

La investigación como definición universal, es un proceso sistémico que surge de una posición crítica, reflexiva y metódica, que busca dar respuesta a lo oculto, a problemas relacionados con la aplicación del conocimiento para satisfacer alguna necesidad social (Arenas, Toro & Vildarte, 2000, p. 87). En la actualidad, la investigación es transdisciplinaria e integrativa, es acción concreta, puesto que procura convertir lo supuesto en razonamiento tangible, capaz de ser probado, produce mejoras en el entorno social y productivo, promueve nuevos constructos de aprendizajes mejorando las capacidades intelectuales de los ejecutantes, por ello, la nueva visión de la educación tiene como fin, la investigación, (Aldana, Vallejo & Isea, 2021, p. 80), incluso, muchos currículos educativos están centrados en la investigación-acción.

Es importante asumir una concepción clara de la justificación de la investigación, de allí parte su pertinencia social, al igual que las tipologías donde concurre el hecho indagatorio, es tener argumentos clasificatorios, ya que esta acción ordena los objetivos y propósitos. En tiempos modernos donde el predominio ideológico es el neoliberal, la investigación científica puede ser de tendencias: teórica, práctica, metodológica, social, pragmática a conveniencia, económica, técnica y hasta doctrinaria. (Fernández, 2020, p. 65). Estas tendencias convierten la investigación en una acción compleja, incluso puede ser formativa y aplicada, sobre todo en las universidades que promueven, no solo investigación como acción que arroja resultados, sino también para la formación crítica de estudiantes y docentes en la indagación científica, social y humanística (Turpo, Quispe, Paz, & Gonzales, 2020, p. 2).

La investigación como sistema pedagógico en las universidades, inculca y recrea el pensamiento crítico en los actores educativos, puesto que, estos se sumergen en acciones reflexivas que son analizadas de acuerdo al contexto donde se desenvuelve –no existiendo otra opción de análisis temporal y geoespacial- permitiendo el desarrollo de habilidades, como: argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación (Cangalaya, 2020, p. 141). Esta afirmación descrita, depende de la política educativa y del tipo de diseño curricular, ya que existen universidades con tipologías diferenciadas de acuerdo a su misión y visión, hasta en la función para la cual fueron creadas: docencia, investigación y difusión del conocimiento, son diferentes. En América Latina –en promedio- la universidad se ha direccionado hacia el neoliberalismo, esto ha traído como consecuencia, acciones de investigación sin pertinencia social, precarizando la labor pedagógica sustantiva educativa y la interacción docente-estudiante como actores investigativo con establecimiento social (Castelao, 2021, p. 15).

Los intereses humanos se fundamentan en tres principios básicos: el bienestar, la libertad y la justicia, su aplicación conductual está condicionada en el respeto moral por el otro, esta aseveración confluye en la definición de la ética, que guía la conducta social de los individuos del bien. La investigación científica, no está excepta de ella si pregonar el beneficio social, empero, el desarrollo de la investigación de la ciencia y la tecnología puede también traer consecuencias negativas si no es aplicada con ética, inclusive nefastas para la humanidad –aspecto comprobado históricamente- sobre todo cuando se entrecruza la ética y la política, aunque ambos son procesos sociales, puede producir impactos negativos si su interrelación pragmática es inadecuada (del Castillo & Rodríguez, 2018, p. 214). Por ello, es importante

que el investigador sea un individuo preparado y bien formado en ciencias y ética.

En efecto, la investigación como condición ética procura mantener procesos y diseños para que su ejecución y resultados sean difundidos y comunicados, generando producción real del conocimiento, condición que debe ser aprendida desde la investigación educativa, para que los comportamientos del investigador sean críticos, reflexivos y capaces de generar nuevos enfoques éticosociales (Bartolomé, 1986, p. 51), allí se recogen las razones de la aplicación de la investigación-acción con su componente ético. Un ejemplo de antípoda, pudiese estar ocurriendo, en la educación desde la universidad en las ciencias de la salud, donde la ética docente asistencial, no contiene el constructo moral epistémico para la intervención de un paciente durante la práctica clínica, generando violaciones éticas del derecho a la vida (Cfr...Vázquez, 2022).

En consecuencia, la investigación científica como función de base de la universidad, permite conocer el funcionamiento de la naturaleza, vinculando las relaciones hombre-espacio y sociedad-ecosistema, para la búsqueda interminable de calidad de vida en equilibrio con la naturaleza, por ello, la investigación científica desde la confluencia de saberes éticos ofrece resultados apropiados a determinados plazos (Leyva, Viteri, Estupiñán & Hernández, 2021, p. 1). De allí que, no solo la investigación y sus resultados permitirán un desarrollo favorable, el acceso a los resultados permite socializar el bien común para que el ser humano responda a interrogantes y se plantee la solución de problemas en la realidad concreta. Por lo tanto, la universidad debe contemplar mecanismo de difusión de sus investigaciones –más allá de los tradicionales- que permita llegar a la comunidad.

Un ejemplo claro de difusión global de conocimientos, fueron los ingentes esfuerzos desde diferentes estamentos científicos, políticos, jurídicos y sociales a raíz de la propagación acelerada del virus del Covid-19 causada por el SARS-CoV-2 y el desarrollo de múltiples tecnologías para la vacuna supresora de la enfermedad. De hecho, en el marco de la realidad y la magnitud de la emergencia sanitaria, aun faltaron aspectos específicos de nuevas investigaciones biotecnológicas que solicitaban urgentemente las comunidades afectadas (Alba & Proaño, 2021, p. 226), inclusive en la actualidad ya pasando la pandemia, falta mucho por conocer sobre los impactos secundarios que ha originado el virus sobre el organismo. Así pues, la investigación biotecnológica, la ética y la bioética constituyen los pilares fundamentales para que la indagación científica responda a las crecientes y urgentes necesidades de la salud humana (Ídem).

Teniendo en cuenta que la investigación y la propia docencia en los espacios de las instituciones universitarias, gnoseológicamente generan nuevos conocimientos, éste, debe estar pautado como proceso social que reivindique las necesidades de la comunidad, esto no necesariamente está ocurriendo en las IES de la región. En este sentido, no existe evidencia comprobatoria –por lo menos en Latinoamérica– de muchas propuestas investigativas de las universidades de articulación bien cimentada universidad-comunidad capaz de transformar la realidad social, tampoco de apropiación de conocimientos universalmente válidos para emprender cambios sustanciales en masa para contribuir a mejorar patrones de calidad de vida de los ciudadanos (García, López, Morales & Huamaní, 2022, p. 266), más bien, es común que los resultados de las investigaciones solo permanecen a la vista de los actores internos universitarios.

Esta negación de información de resultados investigativos o fal-

tas de iniciativas para el desarrollo de propuestas para la resolución de los complejos problemas sociales de la región, va en contra de los rasgos característicos culturales y filosóficos del pueblo latinoamericano, que espera de las universidades sus aportes epistemológicos a la sociedad, como medida para vincular y fortalecer la democracia con derechos ciudadanos (Guadarrama, 2015, p. 240), de allí el patrón emancipador de los ciudadanos que reclaman constantemente sus derechos. De manera que, la universidad en su rol social debe ser pertinente con la realidad que ocurre en el espacio de su entorno, puesto que, los derechos sociales cimentan los derechos colectivos y ecológicos, estos son reconocibles cuando los individuos asumen el valor ético de la investigación científica que proviene de universidades (Hernández, 2022, p. 205), sobre todo cuando son instituciones de carácter público que funcionan con los impuestos de los ciudadanos.

Un ejemplo importante, entre otros del mismo nivel de pertinencia de la investigación científica en universidades, es la salud humana como derecho fundamental de la sociedad. Sin duda, que este sector en la región espera consustanciarse con las universidades para responder a los ingentes y urgentes necesidades sanitarias de la comunidad, que solicita permanentemente avocación a los temas de salud pública, por tanto, esta consideración debería tratarse como línea de investigación prioritaria de la investigación científica en carreras de salud en las universidades (Cfr...Tenorio, et al., 2022). Entonces, la investigación científica en temas de salud al servicio de la comunidad, constituye el eslabón ético a superar si se desea lograr que la investigación contribuya al proceso social, por lo tanto, la práctica de nuevos conocimientos, productos y tecnologías del área deben estar al servicio de los ciudadanos. (del Castillo & Rodríguez, ob cit., p. 223).

Es tan poderosa esta razón social de la investigación universitaria, que permite direccionar a las IES hacia estándares de calidad educativa e investigativa, puesto que, un modelo educativo con enfoque en la práctica académica social en las comunidades permite edificar una pedagogía constructivista, donde los estudiantes están involucrados directamente con la realidad en aplicaciones y soluciones viables a los problemas comunitarios (Romero, Álvarez & Estupiñán, 2021, p. 408). El abordaje académico de este modelo de investigación, también procura transformar la realidad desde el enfoque epistemológico-social, donde el docente, estudiante e investigador, recrean un ambiente de aprendizaje participativo, que postula la creatividad como forma de innovar ante la diversidad de problemas sociales (Tovar, Morales & Canales, 2021, p. 111), los cuales, seguramente no están establecidos en los repositorios de aprendizaje de la universidad.

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA-RSU

La responsabilidad social representa una acción que solo se dedicaba tiempo y esfuerzo en el sector corporativo, puesto que el paradigma siempre fue asociado a la retribución económica que deben aportar las grandes empresas para resolver problemas de la sociedad, cuestión que se ha ido desvinculando, no para dejar de asignar esta responsabilidad, sino más bien que el término se vaya ejecutando en otras entidades como complemento de la primera. Así nace la Responsabilidad Social Universitaria-RSU, que propone no solo la formación y generación de nuevos conocimientos en la formación profesional y labor investigativa de las universidades, además que los centros de educación superior participen protagónicamente en la resolución de problemas sociales como: pobreza, violencia, intolerancia, analfabetismo, deterioro del medio ambiente, desnutrición, acceso a la salud de grandes

masas desprotegidas y otros (Ayala, 2011, p. 29).

La construcción de un nuevo modelo de universidad –por lo menos en Latinoamérica– debe estar dirigido a una gestión institucional basada en RSU, como propósito para reivindicar la deuda social acumulada de valores y principios éticos que acarrea la educación superior, puesto que, en los últimos años en periodos de globalización del saber y la economía de mercado sus intenciones finales se han mercantilizado, por tanto, el desafío para las instituciones de educación superior será desligarse del desprestigio sembrado históricamente para de una vez por todas contribuir con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles-ODS, fomentando la formación para el desarrollo social e investigando para incentivar la aplicación de los nuevos conocimientos en la realidad (Cfr...Duque & Cervantes, 2019). Es decir, la transferencia social del conocimiento para vincular los postulados cognitivos y epistemológicos con la realidad actuante, es un deber universitario, por ello la RSU no busca investigar o formar per se, más bien es indagar métodos para transferir el conocimiento como aporte comunitario.

A partir de esta consideración la RSU se puede conceptualizar, como la gestión universitaria ética y propositiva, que busca la felicidad social con impactos humanos, sociales y naturales para hacer frente a las surgenes y aceleradas amenazas actuales planetarias (Ayala, ob. cit., p. 36). Para ello, la universidad deberá cambiar su rol tradicional a un esquema centrado en los cambios organizacionales, que procuren crear una cultura laboral y académica solidaria capaz de prever constructos actitudinales en los formandos e investigadores, para que la generación de conocimientos sea dirigida al desarrollo científico con impacto social. La investigación como propósito fundamental juega un rol importante en la RSU, puesto que sus

resultados tendrán necesariamente que direccionarse a las ingentes demandas de la sociedad (Bernal & Carlson, 2021, p. 40), que procura que la misión universitaria genere conocimientos para el redito social.

La RSU es un paradigma que no ha sido entendido o gestionado de manera efectiva en Latinoamérica, puesto que, ha confrontado intereses de la economía de mercado con el marco de la gestión docente, investigativa y extensionista. En realidad la RSU, no ha sido declarada prioridad dentro del currículo universitario, a pesar que las instituciones de educación superior están en pleno conocimiento del momento crítico que vive la sociedad global, por lo menos en lo social y la sostenibilidad de los procesos productivos. En este punto, la RSU debe ser una acción interdisciplinaria incorporada al debate pedagógico y didáctico con enfoque integral y estratégico, que arrope las expectativas de los grupos de interés internos y externos (Andia, Yampufe & Antezana, 2021), puesto que, la misma universidad también se alimenta de los stakeholders que convierten la RSU en un elemento para la direccionalidad en el intercambio de saberes.

Para que una IES lleve a cabo los procesos sustantivos del RSU, deberá abordar cinco áreas específicas contentivas de indicadores de gestión para que la ejecución sea un compromiso gerencial institucional y así poder llevar control, seguimiento y evaluación, estas son: docencia con pertinencia social, investigación al servicio de intereses sociales, proyección de los resultados de la investigación aplicada a través del extensionismo, un sistema fortalecido de la gestión de las operaciones y un liderazgo con estrategias de gestión (Yepes & Peñaloza, 2018, p. 8)¹.

¹ para que las universidades profundicen en la aplicación de RSU, la gestión debe ser institucional y contar con las siguientes características: «Trazable, que permite evidenciar los avances que se producen en el tiempo respecto a su desempeño en un momento determinado o a

Las universidades requieren para el éxito de la aplicación de RSU, redimensionar y reconfigurar los procesos de gestión laboral y académica tradicionales basados en la participación del co-gobierno universitario, deben ejercer complementariedad en el estilo de gobernanza, con ejercicios de gestión de organizaciones de orden estratégico, puesto que con la RSU están incrementando sus capacidades de acción.

En Latinoamérica, muchas instituciones universitarias asumen una conducta institucional con compromiso hacia las comunidades, sin embargo, la ejecutan en un contexto particular docente o acciones de extensión, no como una política de gestión, que en la acción debe intervenir como conducta pedagógica curricular, es así como, los docentes propiciaran conductas de solidaridad social en sus estudiantes. Estas aseveraciones deberían ser prácticas sistémicas de RSU, ya que, estas comprenden ejercicios curriculares y laborales enmarcados en una política universitaria (Rubio & Blandón, 2021, p. 10). Si bien es cierto que la RSU se vincula a dirigir la investigación al servicio de las comunidades, ésta exige además ser asumida por todos los miembros de la institución, puesto que, se trata de co-responsabilidades laborales (Vallaes & Álvarez, 2019, p. 93), además, esta corresponsabilidad es complementaria en la logística y operación de la gestión de logro para el bien social.

su evolución histórica; Integral, que vincula e interrelaciona universitario, todas las funciones, áreas y aspectos de la organización como un todo, evitando posibles fracturas o gestiones aisladas; Adaptable, para que sea homologable y equiparable a los más importantes sistemas internacionales de reporte, facilitando la presentación simultánea con otros tipos de reporte Estratégica, porque facilita la concentración de los esfuerzos en los temas de interés de la organización, apoyándose en metodologías para el desarrollo de las actividades propias del entorno universitario; y Flexible, para que se puede adecuar de manera específica a los intereses, circunstancias y nivel de avance de la institución académica» (Yepes & Peñaloza, ob cit., p. 11).

En consecuencia, para el logro del éxito –en sus acepciones filosóficas, epistemológicas y pragmáticas– se requiere genera nuevos conocimiento en la investigación universitaria para el orden social, por ello, debe ser un elemento incluido en el perfil curricular de la carrera superior, sea de pregrado o posgrado (Ferré & Hiyo, 2018, p. 229), esto es requerido con urgencia en Latinoamérica para que la RSU pueda contribuir junto a otras políticas públicas y privadas a aproximarse a la solución de los problemas que aquejan a la sociedad. Es necesario entonces, que las universidades de la región –con contextos únicos y particulares– asuman la RSU más allá de la extensión universitaria, estas deben apropiarse de lo sostenible y de lo social en términos de generar nuevos métodos y conocimientos a través de la investigación y la docencia (Vallaey, 2021, p. 57), para enfocarse como instituciones líderes en la transformación del mundo nuestroamericano para una vida digna futura posible en armonía con la naturaleza.

Es concluyente que, las nuevas generaciones de estudiantes universitarios en Latinoamérica expresan su preocupación por los problemas ambientales y sociales, de allí derivan las protestas que se han incrementado en la región contra la indiferencia política de gobiernos neoliberales. En estudios recientes ejecutados en el Perú se determinó que lo estudiantes universitarios visualizan la RSU como una herramienta importante en el diseño de estrategias y políticas para contribuir con los desequilibrios sociales y climáticos (Flores, Severino, Sarmiento & Sánchez, 2022, p. 87). Un dato importante para aportar, es que Brasil es uno de los países de la región que presenta mejor desarrollo y desenvolvimiento en la Responsabilidad Social Empresarial-RSE (Ferré & Hiyo, ob cit., p. 227), sin embargo, esta no muestra una correlación paralela con el aplicación de RSU.

RSU CONTRA LA MERCANTILIZACION DEL SABER

La expansión de la universidad latinoamericana acaecida a partir de las dos décadas finales del siglo pasado, produjo consigo el crecimiento de la matrícula estudiantil, mayor número de carreras de pregrado y postgrados, incremento de las investigaciones científicas, con el aumento significativo de publicaciones de artículos en revistas indizadas, inclusive trajo consigo el intercambio internacional de saberes y nuevos conocimientos. Sin embargo, también esta realidad desencadena la mercantilización de los saberes y de los procesos de producción del conocimiento (Acevedo, 2021, p. 145). Esta reacción en cadena también propició la elitización del conocimiento, colocándose solo al servicio de las grandes corporaciones e intereses económicos para su posterior incorporación a la producción.

Estos acontecimientos sobrepasaron las investigaciones dentro los centros universitarios, que develó muy poca utilización social del conocimiento (ibídem), propiciando una concepción polisémica de la calidad universitaria, puesto que, esta fue vista como la que generaba recursos económicos a través de la investigación. Estas prácticas que aún siguen en progreso, desvirtúan en su esencia sustantiva a la investigación dentro del marco de la RSU, incluso más allá, puesto que, pregona el individualismo y el poco sentido de la solidaridad en los investigadores. La generación de conocimientos con sentido socio-ambiental, ha perdido complejidad y sentido territorial desde los sustratos políticos y epistémicos, puesto que, el neoliberalismo ha sobrepasado la intención de la relación Universidad y Responsabilidad Social, constituyéndose en obstáculo para la ética del investigador (Lavanderos, 2022, p. 9)

De manera que, en los últimos años la difusión del conocimiento

generado en IES ha experimentado un proceso de comercialización, que ha llegado hasta las publicaciones científicas de revistas indizadas y bibliotecas de repositorios digitales globales mercantilizando el saber de los artículos científicos, que ha razón de estas causas, el trabajo investigativos se valoriza dependiendo de la calidad de la revista dónde se encuentre (Duarte & Talero, 2022, p. 3), estas consideraciones han originado la introducción de un concepto que denomina *revista de estándares mundiales*. Ante esta realidad, surge en permanente desafío, la RSU, como alternativa para combatir la mercantilización del saber, proponiendo investigación con pertinencia social del conocimiento científico ante el riesgo de perpetuar la comercialización del conocimiento para las elites corporativas (Vallaey, 2014, p. 105).

Es importante destacar, que la RSU no debe ser vista como un mecanismo asistencial dirigido las comunidades para resolver sus problemas, es y debe ser, una metodología de creación de conciencia social para que entre todos puedan participar con asidero científico en la contribución del desarrollo social espacial, con formación de capital humano competente y métodos sistémicos de abordaje de problemas sociales y ambientales (Gutiérrez, Barboza & Salas, 2022, p. 335). Esta lucha de múltiples propósitos, también se enfrenta a mecanismos de mercantilización del conocimiento que ha estado penetrando desde el mundo globalizado, puesto que, la industria editorial ha capturado los resultados de la investigación científica logrando consolidar un valor monetario del conocimiento (Duarte & Talero, ob. cit., p. 6), generando distorsiones en la contribución social.

Una reflexión importante digna de transmitir en este estudio, es la evolución conceptual de la propiedad intelectual del conocimiento, que desde sus raíces ha sido propiciado por

los procesos formativos universitarios y grandes centros de investigación, como formar para el empleo laboral. Este acontecer de apropiación epistemológica merece una crítica, puesto que, la enajenación del conocimiento solo se ha utilizado para generar grandes ganancias financieras, que como contra resultado ha propiciado el incremento de la pobreza y desigualdades sociales –he aquí el gran reto del RSU– originado por el avance del mercantilización del conocimiento. En muchos espacios de Latinoamérica esta práctica ha producido despojos de espacios ocupados por poblaciones originarias a costa del desarrollo económico, desvirtuando la intención primaria de la formación e investigación universitaria, para formar monopolios (Cfr...Alomar, 2022), ante el favorecimiento de las colectividades que urgen del conocimiento para vivir una vida digna.

CONCLUSIÓN

En Latinoamérica el enfoque reducido y poco participado de la RSU ha generado poca participación de las IES en la creación de conciencia y métodos sistémicos aplicados al bien ecosocial, por ello, la educación superior requiere –ante la realidad social– una profunda transformación que exige una nueva relación Universidad-Sociedad, que sea innovadora, activamente participativa, que se visualice como apéndice central de la formación educativa de los estudiantes, generando espacios de investigación e innovación para el desarrollo humano, la convivencia democrática y la ciudadanía, basado en principios de tolerancia, solidaridad y compromiso social (UNESCO-IESALC, 2018). Por ello, la investigación en los centros universitarios debe ser vista como un proceso ecosocial, procurando que la generación del nuevo conocimiento este enfocado a la reivindicación de las necesidades de la sociedad.

Más allá de la visión social universitaria desde la ventana extensionis-

ta de actividades, epistemológicas y culturales, la investigación debe ser fuente de insumo de la RSU, que apunte a la construcción de un nuevo modelo de la universidad en Latinoamérica, superando las copias de formatos de procesos eurocéntricos universitarios que se sitúan en ámbitos descontextualizados, puesto que, las IES deben procurar ver su propia realidad que se enmarca en sus propios problemas, los cuales urgen de la contribución de las universidades para reivindicar la histórica deuda social y ambiental heredada en al región. Por tanto, la tarea de la investigación universitaria en Latinoamérica es contribuir con las metas de los ODS de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, donde todos los países de la región son signatarios de los acuerdos globales.

La RSU es un mecanismo de lucha contra el proceso de mercantilización del conocimiento, que está en proceso a nivel global, que busca solo crear valor financiero –*nisi in sensu stricto*– al conocimiento, que si bien es importante al aportar recursos para la continuidad de la investigación, no representa el único objetivo, más bien, es un medio para la generación de conciencia en los estudiantes universitarios, para recrear valores de compromiso y solidaridad que favorezca las grandes masas, que en la región se traducen en superar los grandes problemas socioambientales, como pobreza, acceso a la salud, vivienda para el vivir bien, educación digna, combate a la deforestación, emisiones de gases efecto invernadero y otros asuntos urgentes de la región que no solicitan asistencia como dádiva, más bien desean complementarse con el saber científico investigativo universitario para la construcción de modelos dignificantes de desarrollo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, F. (2021). La mercantilización de la producción y de la difusión del conocimiento y sus efectos. Los universitarios como sujetos sujetos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34): 145-155. DOI: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2021.34.984>
- Alba-Bermúdez, J. M., & Proaño-Maldonado, L. M. (2021). La ética en la publicación científica en tiempos de COVID-19. *Revista de Filosofía, LUZ*, 38(99): 225-240. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5644537>
- Aldana-Zavala, J. J., Vallejo-Valdivieso, P. A., & Isea-Argüelles, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1): 78-91. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Alomar-Messineo, D. S. (2022). Mercantilización del conocimiento y transformaciones territoriales. Derechos de propiedad intelectual en biotecnología aplicada a la agricultura industrial. Provincia de Buenos Aires (1996-2019). [TD], *Universidad Nacional de la Plata*, pp. 276. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/144926/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Andia-Valencia, W., Yampufe-Cornero, M., & Antezana-Alzamora, S. (2021). Responsabilidad social universitaria: del enfoque social al enfoque sostenible. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3): e19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000300019&lng=es&tlng=es.
- Arenas, B., Toro-Díaz, J. & Virdarte-Claros, J. (2000). Concepto de investigación. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 8(15): 87-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6138488>
- Ayala-García, M. O. (2011). Responsabilidad social universitaria. *Realidad y Reflexión*, 11(33): 61-72. <http://redicces.org.sv/jspui/handle/109772/91>
- Bartolomé-Pina, M. (1986). La in-

vestigación cooperativa. *Educación*, 10(1): 51-78. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.462>

Bernal-López, C., & Carlson-Morales, C. (2021). Responsabilidad social universitaria: bajo la lupa el área de impacto de la cognición. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 9(18): 39-41. DOI: <https://doi.org/10.29057/xikua.v9i18.7241>

Cangalaya-Sevillano, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1): 141-153. DOI: <https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>

Castelao-Huerta, I. (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educación e Pesquisa*, v. 47, e232882. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232882>

del Castillo-Salazar, D. & Rodríguez-Abrahantes, T. (2018). La ética de la investigación científica y su inclusión en las ciencias de la salud. *Acta Médica Centro*, 12(2): 213-227.

Duarte-Cuervo, C., & Talero-Cabrejo, P. (2022). Inequidades en la difusión y visibilidad del conocimiento: ¿por qué deberían importarnos? *Revista Ocupación Humana*, 22(1): 3-11. DOI: <https://doi.org/10.25214/25907816.1372>

Duque, P., & Cervantes-Cervantes, L. S. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: una revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 35(153): 451-464. DOI: <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.153.338>

Escobar, F. (2018). La investigación. Responsabilidad social universitaria para el desarrollo humano sostenible. *Journal of Social Sciences* 1(2): 1-13. <http://scmjournals.com/ojs/index.php/jscmrr/article/view/19/46>

Fernández-Bedoya, V. H. (2020). Tipos de justificación en la investiga-

ción científica. *Espíritu Emprendedor TES*, 4(3): 65-76. DOI: <https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.207>

Ferré-Pavía, C., & Hiyo-Tambra, C. (2018). La información accesible sobre RSE en Sudamérica en los campos de la universidad, la administración y las empresas. *Universidad & Empresa*, 20(35): 221-249. DOI: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.6028>

Flores-Fernández, L., Severino-González, P., Sarmiento-Peralta, G., & Sánchez-Henríquez, J. (2022). Responsabilidad social universitaria: diseño y validación de escala desde la perspectiva de los estudiantes de Perú. *Formación universitaria*, 15(3): 87-96. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300087>

García-Tarazona, J., López-Malqui, S., Morales-Romero, G. & Humaní-Riveros, M. (2022). La dimensión filosófica en la investigación educativa: Implicancias ontológicas, epistemológicas y metodológicas en el contexto universitario. *Revista de Filosofía, LUZ*, 39(102): 253-268. <https://produccion-cientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/38667>

Guadarrama-González, P. (2015). Derechos humanos y democracia en el pensamiento ilustrado latinoamericano Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60): 239-279 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64039200009>

Gutiérrez-González, L., Barboza-Lara, C. R., & Salas-Torres, L. H. (2022). La responsabilidad social universitaria, un reto para la gestión educativa. *Vinculatégica EFAN*, 7(1): 331-341. DOI: <https://doi.org/10.29105/vtga7.2-61>

Hernández-Montero, O. (2022). Falencias éticas del neomalthusianismo: persistencias epistémicas del Estado capitalista *Revista de Filosofía, LUZ*, 39(102): 204-217. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7042294>

Lavanderos, L. (2022). La destrucción del OIKOS: Mercantilizar el Conocimiento. *Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales*, 2(3): 9-29. DOI: <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar2.3-43>

Leyva-Vázquez, M. Y., Viteri-Moya, J. R., Estupiñán-Ricardo, J., & Hernández-Cevallos, R. E. (2021). Diagnóstico de los retos de la investigación científica postpandemia en el Ecuador. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(spe1), 00053. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2960>

Romero-Fernández, A. J., Álvarez-Gómez, G. A. & Estupiñán-Ricardo, J. (2021). La investigación científica en la educación superior como contribución al modelo educativo. *Universidad y Sociedad*, 13(S3): 408-415. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2498>

Rubio-Rodríguez, G. A., & Blاندón-López, A. (2021). El profesorado y la responsabilidad social universitaria: un análisis cualitativo de redes. *Formación universitaria*, 14(2): 3-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200003>

Tenorio, J., Soto, P., García, J., Maguiña, J., Culquichicón, C., Zeta, N., Matassini, S., Borjas, A., Araujo, R., Suarez, V. & Hurtado, Y. (2022). Proceso de definición de prioridades institucionales de investigación en el Seguro Social de Salud del Perú, 2020-2022. *Rev. Cuerpo Médico HNAAA*, 13(2): 146-154. DOI: <http://dx.doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2020.132.665>.

Tovar-Rúa, D. C., Morales-Arrieta, G., & Canales-Pérez, M. C. (2021). Acción del docente universitario. Una visión transformadora de la investigación científica con un enfoque epistemológico. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico.*, (Extra): 111-119. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4758581>

Turpo-Gebera, O., Quispe, P. M., Paz, L. C., & Gonzales-Miñán, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, 46, e215876. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876>

UNESCO-IESALC (2018). CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior, Informe General. <https://www.iesalc.unesco.org/2018/12/13/informe-general-de-la-cres-2018/>

Vallaes, F., (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12): 105-117 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129977006>

Vallaes, F. (2021). Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria: Innovación social, calidad y pertinencia de la educación superior. Caracas: CAF. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1825>

Vallaes, F. & Álvarez-Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1): 93-116. DOI: 10.5944/educXX1.19442

Vázquez-Martínez, F. D. (2022). Ética docente-asistencial. *Medicina y Ética*, 33(2): 441-472. DOI: <https://doi.org/10.36105/mye.2022v33n2.04>

Yepes-López, G. & Peñaloza, L. (2018). Sistema de Indicadores de Responsabilidad Social Universitaria para el Informe de Progreso - PRME. Corporación Red Local del pacto Global en Colombia. <https://www.pactogloball-colombia.org/images/PDFs/CARTILLAPRIM EESPAOLONLINE.pdf>

**LA CONSILIENCIA COMO PROPUESTA EPISTÉMICA
PARA LA GERENCIA UNIVERSITARIA.**

La consiliencia como propuesta epistémica para la
gerencia universitaria.

Ana Padrón Medina

Universidad Tecnológica ECO-
TEC. Samborondón, Ecuador.
apadronm@ecotec.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0003-4724-9543>

Africa Calanchez Urribarri

Universidad San Ignacio de
Loyola. Lima, Peru.
calanchezafrica@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9246-9927>

Johan Méndez Reyes

Universidad Politécnica Salesiana.
Quito, Ecuador.
reymanjoh@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9349-223X>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8274105>

RESUMEN

La universidad como organización compleja requiere de gerentes que puedan acompañar los diversos procesos académicos y administrativos de una forma integral, humanística y científica, a pesar de ello, no se ha contado con gerentes, que además de asumir dichos procedimientos, logren articular todos los diversos conocimientos y experiencias que tienen sus colaboradores en beneficio de la gestión. En este sentido, se presenta la consiliencia como alternativa que contribuye a desarrollar una gestión universitaria que integre los múltiples conocimientos tanto de la ciencia como de las personas, que desde un diálogo intercultural e inter y transdisciplinarios diseñe herramientas y métodos para solucionar problemas y crear condiciones propicias para el respeto y consenso de las ideas. Para ello, se plantea como objetivo analizar la consiliencia como propuesta epistémica para la gerencia universitaria, que a través de la metodología hermenéutica se pueda interpretar los diversos aspectos teóricos que tiene la consiliencia para el gerente educativo, en cuanto a su propuesta de integrar diversos conocimientos disciplinares en pro del éxito de la gestión. Finalmente, se concluye sobre la importancia de considerar a la consiliencia como aspecto clave para idear un tipo de gerencia que desde un pensamiento consiliente, pueda desarrollar una gestión inteligente, de calidad y eficiente para las organizaciones universitarias.

Palabras claves: Consiliencia, gerencia, epistémico, universidad.

ABSTRACT

The university as a complex organization requires managers who can accompany the various academic and administrative processes in an integral, humanistic and scientific way, despite this, there have not been managers who, in addition to assuming said procedures, manage to articulate all the various knowledge and experiences that their collaborators have for the benefit of management. In this sense, consilience is presented as an alternative that contributes to developing a university management that integrates the multiple knowledge of both science and people, that from an intercultural and inter and transdisciplinary dialogue designs tools and methods to solve problems and create conditions conducive to respect and consensus of ideas. For this, the objective is to analyze consilience as an epistemic proposal for university management, which through the hermeneutic methodology can interpret the various theoretical aspects that consilience has for the educational manager, in terms of its proposal to integrate various knowledge disciplines for the success of management. Finally, it is concluded about the importance of considering consilience as a key aspect to devise a type of management that, from a consilient thinking, can develop intelligent, quality and efficient management for university organizations.

Keywords: Consilience, management, university, transformation.

RECIBIDO: 10/01/23

ACEPTADO: 16/03/23

INTRODUCCIÓN

Las ciencias sociales han mostrado que el ser humano no solo satisface sus necesidades esenciales a través de la relación individual con los demás, sino que requiere también de formas y criterios de gestión administrativas que conlleven a mejorar la calidad de vida de las personas en la sociedad, por tanto, surge una mirada desde la concepción organizacional que involucra el acompañamiento de individuos a través de responsabilidades directivas y especialmente gerenciales que permitan gestionar el futuro de la empresa construyendo una cultura ética de inclusión y de reconocimiento de los múltiples valores y experiencia de sus colaboradores.

Asimismo, la integración de criterios, ideologías y pensamientos deben estar guiados por personas que posean habilidades y destrezas que conlleven a valorar las diversas percepciones y cumplimientos de objetivos, motivando el sentido de pertenencia que solo puede dar una gerencia organizacional.

Si bien es cierto, que las funciones ejercidas por el gerente se hacen más vitales para la organización, las mismas necesitan que impacten positivamente en el quehacer organizacional para que contribuya eficazmente a alcanzar los objetivos planeados. Por lo que, se requiere de un tipo de gerencia que responda a los distintos escenarios que se les presenta, para aportar a los cambios que demanda la sociedad, elaborando y redimensionando tanto sus planes como estrategias organizacionales.

Por otra parte, los nuevos esquemas organizacionales que se deben construir exigen novedosas realidades que enfatizan reorientaciones de la gerencia, llegando a sistematizar empresas modernas, donde los individuos no sean vistos como recurso, sino como talento, con participación

activa en las mismas, es así como se consolida una organización que pueda dar respuesta a la dinámica social a través de herramientas de fortalecimiento que les permita valorar la esencia propia de las instituciones como son sus estructuras y formas organizativas capaces de enfrentar circunstancias que demanda el siglo XXI, por lo que, se procura consolidar un gerente íntegro y orientado a la multiplicidad de ámbitos que potencie una gestión eficaz y eficiente.

En este sentido, la consiliencia contribuye a la conformación de una gestión gerencial exitosa debido a su capacidad de unir criterios epistémicos y metodológicos que conlleva a la solución de los múltiples problemas presentes en las organizaciones, promoviendo un ambiente de reconocimiento, respeto y diálogo entre los diversos conocimientos que se adquiere no solo de la tecnología y la ciencia sino también de la experiencias que se generan en los distintos contextos sociales, políticos, culturales, económicos y ámbitos profesionales, lo que conlleva a generar oportunidades en la creación de nuevos paradigmas gerenciales que fortalezcan el desarrollo integral, sustentable y sostenible de las empresas, instituciones y organizaciones.

Es por ello, que la consiliencia se nos presenta como un referente epistémico para la gerencia contemporánea y en particular para la gestión universitaria, su implementación contribuye a la integración de equipos de trabajos que procura la excelencia de la organización, facilitando la ejecución de las actividades que se desarrollan en pro de los grupos destinados para tales fines, además permite compartir con naturalidad los conocimientos, ideas, saberes y experiencias de cada miembro, utilizando el criterio ecléctico para articular las diversas cualidades y habilidades que coadyuve a generar estrategias, herramientas y métodos para solucionar problemas y crear condiciones propi-

cias para un buen ambiente organizacional, donde se respete y reconozca los diversos criterios de cada persona que a través de un diálogo intercultural e inter y transdisciplinarios permita alcanzar los objetivos organizacionales.

Es así, como la consiliencia se convierte, para la gerencia, en una herramienta eficaz que ayuda a minimizar los errores de trabajo, precisamente, por reconocer el conocimiento y experiencia intrínseca de los miembros del equipo que aportan a la construcción de una base de información sólida aplicable al contexto organizacional. La consiliencia promueve la eficiencia de los procesos organizacionales, siendo un referente importante para las instituciones universitarias, entendidas como organismos complejos, que, por su naturaleza requiere de personas que compartan sus experiencias, conocimientos y sabidurías que nutran la cultura organizacional y la gestión gerencial.

En las últimas décadas la gerencia universitaria ha enfrentado diversos desafíos entre los cuales se pueden mencionar: poca vinculación con las necesidades sociales, falta de respuesta efectiva ante la adaptación de las demandas tecnológicas, pedagogías y didácticas que respondan a la diversidad cultural, entre otros aspectos, lo que conlleva a las universidades a diseñar nuevas formas de gerencia que den respuesta a esta situación y procure construir planes, estrategias y políticas educativas que apunten a la transformación de la gestión universitaria.

La universidad se presenta como una organización que puede aportar elementos sustanciales a la formación de un nuevo gerente que se nutra de las múltiples disciplinas que, por medio de la consiliencia, además de promover la incorporación de diversos conocimientos, pueda idear un modelo epistémico sólido que sirva como base para el desarrollo de un estilo

gerencial acorde a la realidad compleja que vive las empresas e instituciones. Por ello, se hace indispensable que la gerencia universitaria construya propuestas de innovación desde enfoques multi e interdisciplinarios que aseguren una nueva formación inclusiva, motivacional y prospectiva, en los cuales las organizaciones se nutran desde sus propias experiencias en aras de dinamizar procesos que apunten a la transformación educativa y gerencial.

Es desde esta perspectiva, que se requiere generar cambios en la gerencia universitaria que, acompañada de un equipo multidisciplinario, asuma la consiliencia como herramienta epistemológica para aportar a la organización el buen funcionamiento y alcanzar los estándares más eficaces y eficientes de la empresa. Para ello, nos proponemos como objetivo de esta investigación analizar la consiliencia como propuesta epistémica para la gerencia universitaria, que a través de la metodología hermenéutica se pueda interpretar los diversos aspectos teóricos en relación con el aporte de la consiliencia a la gestión universitaria, en cuanto permite integrar varios conocimientos disciplinares que contribuirá al buen desempeño de las políticas académicas y a la implementación de estrategias acordes al contexto socioeconómico de la sociedad.

METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación se trabajó con la metodología cualitativa de tipo bibliográfica no experimental bajo el método hermenéutico, que permitió interpretar las diversas posturas teóricas presentes en las fuentes principales, resaltando la importancia tanto de la búsqueda de información documental como los aportes de los investigadores en su selección, síntesis, comprensión e interpretación. Es por ello, que el análisis conceptual contribuyó a relacionar la bibliografía trabajada con el obje-

tivo del estudio, aportando aspectos esenciales que den respuesta a la situación problemática planteada (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Asimismo, el alcance de esta investigación es explicativo ya que no solo se describe las conceptualizaciones en cuanto la consiliencia como propuesta epistémica para la gerencia universitaria, sino que se ofrece una construcción teórica que aporta al debate actual de tema.

En cuanto, a la consulta de textos se manejó una diversidad de artículos, ensayos y libros científicos publicados en las bases de datos digitales Scopus, Redalyc, Dialnet, ResearchGate, ResearchGate y Web of Science y páginas web, relacionando la temática de la consiliencia, gerencia y transformación universitaria.

Para organizar y analizar la información se implementó el método bibliográfico y hermenéutica donde se registró la información de cada fuente y la relevancia que tiene ese documento en función de la investigación realizada a fin de realizar un filtraje de los resultados y tomar aquellos que tuvieran relación directa con la consiliencia, transformación gerencial y universidad. En relación con la búsqueda se encontraron 940 documentos, realizando una selección de temáticas, obteniendo una muestra de 264, de los cuales finalmente se seleccionaron 20 de acuerdo con el título, vigencia, semejanza y aporte a la realidad estudiada.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Reflexiones epistémicas de la consiliencia universitaria

La consiliencia es un planteamiento que busca la interacción de los distintos conocimientos y saberes que coadyuven a desarrollar el pensamiento crítico, creativo e innovador en las organizaciones (Guzón, 2020). Es a través de la consiliencia que se busca la combinación de disciplinas y

sus relaciones entre sí, promoviendo un estilo gerencial innovador que pretende impulsar un nuevo paradigma organizacional.

En el contexto universitario la consiliencia promueve una metodología de abordaje que apunta a una construcción epistémica inter y transdisciplinar, aportando nuevas herramientas gerenciales que integran los aportes de las distintas disciplinas al quehacer empresarial, ofreciendo un amplio criterio científico para una gestión académica eficaz. Asimismo, la consiliencia fortalece la integración de las diversas ciencias tanto sociales como naturales, contribuyendo a establecer los puntos de coincidencias entre ellas, fortaleciendo los conocimientos y saberes que necesita un líder gerencial para la toma de decisión, al mismo tiempo potencia el trabajo en equipo, ofreciendo un panorama amplio de las diversas teorías existentes, que contribuyan a la elección correcta de estrategias para alcanzar los objetivos de la organización (Gómez, 2018).

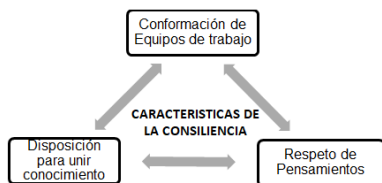
Es por ello, que la consiliencia se convierte en una herramienta de gran competencia para la organización mejorando el aprovechamiento de habilidades, conocimientos y experiencias académicas que benefician a la institución (Espina, 2016). La consiliencia integra, a través de diferentes ramas del saber, una visión general con prospectiva de solución de problemas y dificultades, que logra dimensionar la gestión organizacional existente hacia un perfeccionamiento constante y autorregulador de los procesos administrativos.

En este sentido, se resaltan algunas características principales que debe promover la aplicabilidad de la consiliencia en las organizaciones, como: conformación de trabajo en equipo, disposición para unir conocimiento y respeto de pensamiento, las mismas permitirán propiciar un tipo de gerencia más acorde a las circunstan-

cias de la organización. A continuación, detallamos estas características en la figura 1.

FIGURA 1

Características de la consiliencia



Fuente: Elaboración Propia

Reconocer el Equipo de Trabajo

El trabajo en equipo es la capacidad que tiene una comunidad de individuos que cumplen un conjunto de habilidades y cualidades para lograr el objetivo de la organización, esas labores son reconocidas y valoradas por la alta gerencia y por los logros alcanzado del trabajo realizado colectivamente. Por lo que, su reconocimiento es vital para la gestión gerencial, debido al aporte que genera para el buen funcionamiento e implementación de estrategias que garantizan tanto la eficacia y eficiencia del trabajo acorde a los roles asignado a cada equipo.

Para Yen et al. (2016) el equipo de trabajo puede perfeccionar su experticia profesional mediante la integración de múltiples saberes proveniente del pensamiento crítico, lo que permite obtener una referencia evaluando similitudes y diferencias en los constructos teóricos para ubicar las mejores posturas (Humphrey et al., 2010). Por otra parte, Aparicio Herguedas, et al. (2021) manifiesta que desarrollar competencias en equipo de trabajo es una labor sumamente valiosa para el ámbito educativo, ya que a través de ella se puede propiciar un pensamiento creativo e innovador.

La contribución de la consiliencia al trabajo en equipo fortalece el pen-

samiento integral, holístico, ecléctico, crítico y multidisciplinario, ayudando a potenciar las habilidades gerenciales reflejada en la elaboración de estrategias y técnicas de integración de saberes y experiencias de cada una de las personas que conforma los equipos de la empresa.

Disposición de unir conocimiento

De acuerdo con esta nueva cultura organizacional, se puede presentar de manera eficiente y natural la disposición de unir las distintas disciplinas que existen, para conformar un criterio multi e interdisciplinario, donde la ciencia busque la conexión exacta para relacionar e integrar los diversos conocimientos que se manifiesta de las diferentes realidades (Partido y Soto, 2019). Desde esta perspectiva, se propiciar un pensamiento crítico y reflexivo en las universidades que permiten fomentar las habilidades blandas (Comer et al., 2019) en la búsqueda de personas con capacidades y disposición de brindar información para su procesamiento y razonamiento. (Rebele y Pierre, 2019).

Asimismo, la necesidad de unir experiencias, saberes e informaciones es un planteamiento que debe estar totalmente presente en el ámbito educativo (Afshar y Movassagh, 2017), en vista de proponer un elevado criterio de dialogicidad para mejorar la calidad académica (AkbariLakeh et al., 2018) y de aspectos científicos que consoliden los métodos y las técnicas de investigación y de producción de conocimiento (Shirazi y Heidari, 2019).

Respeto a las ideologías de pensamiento

Como se ha manifestado anteriormente, la consiliencia trae consigo la unión y compilación de información para la búsqueda de alternativas gerenciales que promueve un tipo de educación que responda a las problemáticas y demandas de la sociedad, por lo que, la conformación de equipos

multidisciplinarios en las instituciones constituye un referente ideal para crear nuevos espacios innovadores y creativos. Es crucial contar con un espacio de respeto a los derechos individuales donde se prioriza la lealtad a la profesión y valores. Además, es importante contar con buen carácter y capacidad de actuar con el mayor respeto ante el equipo de trabajo (An, Marks, & Trafimow, 2016) y los diversos pensamientos que manifiestan, acoplándose a las estrategias y acciones de la organización (Moon, Weick, & Uskul, 2018). Es por ello, que el respeto al pensamiento y criterio de cada persona constituye una reciprocidad gerencial que se convierte en un valor cultural institucional para el buen manejo de la organización a través de la consiliencia (Buchtel et al., 2015).

Universidad, consiliencia y vinculación social. Aspectos esenciales para la transformación de la gerencia universitaria.

Las universidades representan instituciones de vital importancia para la sociedad, en el sentido no solo de su responsabilidad de formar diversos profesionales, sino también de su función de ofrecer aportes significativos a nivel científico y tecnológico, así como de formar en valores para la ciudadanía desde la propia construcción de conciencia social, axiológica y política. Las universidades entendidas como organizaciones complejas asumen el rol de idear proyectos que apuntan a mejorar la calidad de vida, creando soluciones concretas a los diversos problemas existente en la actualidad, promoviendo una sociedad más justa y equilibrada que garantice los derechos humanos y sociales de todos por igual.

Según Frondizi (2005), no solo es tener universidades para la formación de profesionales, donde se ofrezcan ofertas académicas para satisfacer la demanda del mercado, sino que ellas deben comprometerse e involucra-

se al diseño de pedagogías críticas y humanísticas que se encarguen de acompañar las diversas experiencias y conocimientos de los pueblos para garantizar una educación intercultural, multi e interdisciplinaria capaz de diseñar proyectos de responsabilidad social universitaria, desde la vinculación e investigación para transformar la sociedad que tenemos.

En este sentido, el reto que tiene la universidad es vincularse permanentemente con otras organizaciones de la sociedad para que de manera conjunta puedan construir planes y programas científicos, tecnológicos, económicos, sociales y culturales que les permita no solo dar respuesta a las diversas problemáticas existentes sino también idear un futuro con bases sólidas desde la planificación estratégicas y visión prospectiva. Asimismo, la universidad debe interactuar desde una ética de responsabilidad social que le permita la reformulación de los diferentes ejes de acción de lo comunitario, buscando resultados a los escenarios presentados para generar un impacto social desde la propia formación profesional, académica y científica de sus estudiantes y egresados.

Por otra parte, para Vellaey (2014), hay que redimensionar la conceptualización de responsabilidad social universitaria, la misma debe aportar aspectos que trasciendan las premisas ya formuladas por la reforma de Córdoba que giraban exclusivamente en la misión social de las universidades desde la academia e investigación, por lo que se debe apostar por una verdadera transformación universitaria que además de considerar estos elementos epistémicos y científicos institucionales pueda crear otras pedagogías que se integren y dialoguen con las múltiples experiencias, saberes y conocimientos de los pueblos y comunidades en pro de una articulación permanente entre la sociedad y la universidad.

Asimismo, las universidades a través de la vinculación social procuran

fomentar la integración entre otras organizaciones para ofrecer planes concretos para la sociedad en búsqueda de mejorar las condiciones de vida, articulando el conocimiento producido desde la ciencia y la tecnología con los proyectos de investigación, innovación y creación puesto al servicio para las comunidades, también se articula la formación técnica, sociocultural, deportiva y recreativa con la práctica profesional.

Por lo tanto, se hace necesario integrar las funciones universitarias con la sociedad, mediante la creación de varios programas o proyectos que beneficien a la comunidad, cuyo fin, además de la formación profesional sea el acompañamiento de la implementación y evaluación de mecanismos efectivos para la transformación económica social y política requerida, para ello se necesita fortalecer el trabajo inter y transdisciplinarios que con la cooperación de otras instituciones coadyuve a trazar nuevos objetivos y crear proyectos que solucionen los problemas sociales.

Estamos ante la presencia de un modelo de universidad que se convierte en garante para respetar los acuerdos, compromisos y convenios con otras instituciones tanto del sector público como del privado, permitiendo el intercambio de información, expansión del conocimiento y aportes provenientes de la creación intelectual, como también generar condiciones mínimas para la inserción laboral de los egresados universitarios con una alta responsabilidad social.

Es en este contexto, donde la consiliencia se convierte en un referente indispensable para el proceso de transformación de la gerencia universitaria, ella permite aplicar el método científico tanto para las áreas humanísticas como para las sociales, por lo que, el diálogo de saberes se establece como mecanismo epistémico que integra la sabiduría de los pueblos con el conocimiento de las ciencias naturales.

Al mismo tiempo, la consiliencia contribuye en la conformación de un tipo de gerencia universitaria que se nutre de las múltiples disciplinas, ya que la misma consolida la capacidad científica de comprender los aportes que se ofrece desde las ciencias naturales, sociales y humanas a la gestión organizacional y a los criterios en las cuales se puedan tomar decisiones objetivas que permitan el buen desempeño de la institución.

La universidad es la encargada de construir espacios para la consiliencia entre los diversos conocimientos, promoviendo un pensamiento integrador y crítico que se acopla a las demandas de los continuos cambios sociales, culturales, económicos y políticos que atañe a la sociedad. Ella debe garantizar la rigurosidad intelectual proyectada en la inclusión de la ciencia con los otros saberes mejorando la planificación, organización, dirección y control de la propia gestión universitaria (Méndez Reyes, 2020).

Es así y solo así, como se puede apreciar el aporte que puede dar el pensamiento consiliente a la promoción de un verdadero proceso de transformación en la gerencia universitaria, además de procurar una nueva praxis en la gestión académica que construya un paradigma emergente desde el respeto, solidaridad y consenso como base para la creación de planes educativos, científicos, tecnológicos que coadyuven a desarrollar la vinculación social requerida por la sociedad.

Transdisciplinariedad, interculturalidad y consiliencia. Un aporte epistémico a la gerencia universitaria

El aporte de la transdisciplinariedad a la gerencia universitaria permite enlazar diferentes áreas del conocimiento tanto de las ciencias humanas como las sociales, logrando abordar la realidad en toda su complejidad (Salinas & Méndez Reyes, 2021), más

sin embargo no logra hacer una verdadera interconexión epistémica. Si bien es cierto, que es una buena iniciativa, debido a que busca formas de adquisición de conocimiento significativamente perdurable, las mismas no logran construir un nuevo saber (Salinas & Méndez Reyes, 2021).

La transdisciplinariedad es entendida como un método que va de lo más complejo de integración de disciplinas hasta lo más común, logrando aproximarse a la esencia de los problemas, el prefijo trans señala que las relaciones entre las disciplinas son dinámicas, pero no alcanzan el nivel de transformación solidaria entre las disciplinas para un entendimiento epistémico global necesario de una realidad compleja (Salinas & Méndez Reyes, 2021).

Todo esto apunta a la valoración de este enfoque transdisciplinario tanto para la educación universitaria como para la gerencia, ya que es una propuesta que busca la interrelación entre los niveles jerárquicos disciplinares, multidisciplinarios, pluridisciplinarios e interdisciplinarios, que pretende comprender desde la propia unidad del conocimiento sin necesidad de crear uno nuevo (Salinas & Méndez Reyes, 2021).

Mientras que, a través de la interculturalidad se logra superar todas las imposiciones ideológicas y políticas que llegan a convertirse en un tipo de dogmatismo epistémico, proponiendo un tipo de epistemología educacional que ayuda a la función gerencial, reconociendo las experiencias y sabidurías de los sujetos que alimentan los diversos escenarios por medio del diálogo de saberes, es por eso, que la interculturalidad promueve la relación armónica con la naturaleza, procurando la posibilidad real de consolidar las prácticas culturales, artísticas, sociales, políticas y éticas desde una perspectiva crítica (Méndez Reyes, 2017).

Es por eso, que la universidad se convierte en promotora de in-

terculturalidad ya que reconoce la multiplicidad de prácticas *otras*, la universidad se transforma en un espacio que trasciende el pensamiento rígido y conservador. De ahí, que la interculturalidad se asuma como un proyecto epistémico que promueve la reconstrucción sociopolítica en las relaciones de saber y poder en un orden geopolíticamente otro. Contribuyendo así a diseñar una gerencia universitaria en clave interculturalidad, que incentive no solo un diálogo intersubjetivo, sino a la construcción de un pensamiento emergente, desde lugares sociopolíticos alternativos y desde las múltiples realidades sociales (Méndez Reyes, 2021).

Por otra parte, en relación con la consiliencia es importante señalar su origen etimológico, ella proviene del latín *com* (juntos) y *siliens* (saltando) que significa 'saltar juntos' con conocimiento (Guzón, 2020). Asimismo, para Guzón (2020), la consiliencia trata sobre aspectos de la producción investigativa que originariamente construye conocimiento por separado y se unen para edificar nuevas ideas desde una perspectiva sinérgica creativa e innovadora donde convergen los postulados científicos de diversas disciplinas. Por lo que, estamos ante la presencia de una nueva forma de hacer ciencia unificada donde se pretende la fusión de distintas disciplinas para crear un conocimiento más amplio de la realidad (SanMartín, 2013).

Es por eso, que aplicar la consiliencia promueve la interconexión entre la ciencia y la sociedad, estableciendo espacios para el consenso de múltiples conocimientos, permitiendo una adecuada combinación del saber, en este sentido, Wilson (1999) menciona que la consiliencia es una integración de saberes que permite incorporar los aportes de las distintas disciplinas con la finalidad de crear una red de conocimiento e información que impulsa a la transformación de la gerencia en las organizaciones.

Dentro de este marco de ideas, la consiliencia, se presenta para la gerencia universitaria en un aspecto fundamental para su proceso de transformación ontológica y axiológica ya que la misma permite desarrollar las interconexiones entre disciplinas, saberes y experiencias que posibilitan un conocimiento científico que parte de lo transdisciplinario, se mueve por lo intercultural y llega a la producción de una epistemología consiliente necesaria para la gestión organizacional.

Por ende, la consiliencia como propuesta epistémica para la gerencia universitaria busca las interacciones ontológicas, científicas y sociales que se alimenta del dinamismo de la realidad, conjugando los aportes teóricos con los prácticos produciendo un nuevo saber, cuya metodología permite explicar lo que se requiere para la obtención de un desarrollo ecológico, sustentable, sostenible, equilibrado, justo y equitativo desde un criterio consiliente.

CONCLUSIÓN

La consiliencia permite desarrollar una capacidad de interconectar múltiples disciplinas que aportan considerablemente a la transformación de la gestión universitaria, potenciado un nuevo tipo de gerencia que desde este pensamiento pueda construir espacios administrativos para desarrollar políticas académicas acordes a la realidad contemporánea, al mismo tiempo pueda producir un tipo de saber emergente que diseñe estrategias para reconstruir tanto la estructura organizacional como la forma de emprender, crear e innovar proyectos científicos y tecnológico con un gran impacto social que garantice la calidad de vida en la sociedad.

De ahí que la gerencia universitaria asuma la consiliencia para construir un modelo epistémico unificado que comprenda las cosas desde un criterio amplio de conocimiento que trascienda el paradigma moderno de la fragmentación del saber discipli-

nar. Por lo que, la consiliencia busca superar las barreras impuestas entre disciplinas apostando por un acercamiento relacional entre la ciencias naturales, sociales, humanas y los saberes ancestrales de los pueblos. El propósito de consolidar un pensamiento consiliente no se agota solamente en una propuesta epistemológica para las ciencias gerenciales, sino que apuesta a una transformación más profunda que dé respuesta a los grandes problemas que tenemos como humanidad que afecta al bien común y convivencia humana.

Es por ello, que se hace fundamental la creación de un nuevo gerente que desde un pensamiento consiliente pueda desarrollar una gestión inteligente, de calidad, eficiente y eficaz a la altura de las organizaciones universitarias. Procurando una institución justa, donde se promueva el diálogo, consenso y acuerdos para la toma de decisiones, un gerente que desde un criterio epistémico pueda dar respuesta a las dificultades ontológicas y axiológica de la ciencia y del saber apostando una metodología que, desde un carácter consiliente, genere un conocimiento integrador, humanista y profundamente práctico para la solución de los problemas de las comunidades.

La consiliencia se nos presenta como un nuevo paradigma que busca entender los desafíos con el que se enfrenta, al desarrollar nuevos criterios epistémicos para la ciencia y el saber que dan cuenta de la responsabilidad que tiene el ser humano de su actuación individual y su impacto en la organización. Apostar por una nueva propuesta epistémica para la gerencia universitaria desde un pensar consiliente, es solo el inicio del arduo trabajo que nos queda por hacer para develar el dogmatismo heredado del cientifismo moderno aún presente en las estructuras organizativas disciplinares de nuestras instituciones. Es la educación universitaria la encargada de acompañar la necesaria interrela-

ción que ofrece el pensamiento consiliente para que pueda existir entre la ciencia, tecnología, filosofía, religión, moral, estética y los saberes culturales un diálogo intercultural, trans e interdisciplinario que ayude a la convivencia organizacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afshar, H. S., y Movassagh, H. (2017). On the relationship among critical thinking, language learning strategy use and university achievement of Iranian English as a foreign language majors. *The Language Learning Journal* 45 (3), 382-398. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2014.914238>
- AkbariLakeh, M., Naderi, A., y Arbabisarjou, A. (2018). Critical thinking and emotional intelligence skills and relationship with students' academic achievement. *Prensa Med Argentina*, 104 (2), e1000280. <https://doi.org/10.21815/JDE.019.043>
- An, S., Marks, M., & Trafimow, D. (2016). Affect, emotion, and cross-cultural differences in moral attributions. *Current Research in Social Psychology*, 24, 1-12.
- Aparicio Herguedas, J.L., Velázquez Callado, C., & Fraile-Aranda, A. (2021). El trabajo en equipo en la formación inicial del profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49), 455-464. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1548>
- Buchtel, E. E., Guan, Y., Peng, Q., Su, Y., Sang, B., Chen, S. X., & Bond, M. H. (2015). Immorality East and West are immoral behaviors especially harmful, or especially uncivilized? *Personality & Social Psychology Bulletin*, 41, 1382-1394. doi:10.1177/0146167215595606
- Colle, R. (2011). El análisis de contenido de las comunicaciones: 2. Técnicas de análisis. Cuadernos Artesanos de Latina, (12). http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/12_Colle_interior.pdf
- Comer, R. D., Schweiger, T. A., y Shelton, P. (2019). Impact of students' strengths, critical thinking skills and disposition on academic success in the first year of a pharmd program. *American Journal of Pharmaceutical Education* 83 (1), 93-99. <https://www.ajpe.org/content/83/1/6499>
- Espina, (2016). (Tesis) Consiliente como Competencia Potenciadora del Talento Neuronal en Universidades de gestión privada. Tesis doctoral presentado en URBE Maracaibo-Venezuela.
- Frondizi, R. (2005). La universidad en un mundo de tensiones: misión de las universidades en América Latina. EUDEBA. Buenos Aires
- Gómez, F. (2018). Un puente sobre el río de Heráclito. Consiliencia, creatividad y educación. En: Pedagogía, formación e innovación. Reflexiones de maestros para maestros. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Bogotá, Colombia
- Guzón, J. (2020). Tecnociencia y consiliencia como una agenda para la filosofía de la técnica. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 28(1), 93-115. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.03>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-hill interamericana editores, S.A. de C. V.
- Humphrey, S., E. Karam, y F. Morgeson (2010). Towards a typology of team effectiveness: A meta-analytic review, 25th Annual Meeting of the society for industrial and Organizational Psychology. Atlanta GA, EEUU
- Martínez, M. (2015). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas.
- Méndez Reyes, J. (2017). Decolonización epistémica, ontológica y política en la educación universitaria. Perspectivas. *Revista De Historia, Geografía, Arte Y Cultura*, 5(10), 99-114. Recuperado a partir de <http://>

perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/233

Méndez Reyes, J. (2020). Gobernabilidad y Gerencia Transformacional en Organizaciones Complejas un Estudio Fenomenológico. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19473>

Méndez Reyes, J. (2021). La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber: una propuesta epistémica. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20447>

Moon, C., Weick, M., & Uskul, A. K. (2018). Cultural variation in individuals' responses to incivility by perpetrators of different rank: The mediating role of descriptive and injunctive norms. *European Journal of Social Psychology*, 48, 472–489. doi:10.1002/ejsp.2344

Partido, B. B., y Soto, I. (2019). Association between critical thinking and academic performance in dental hygiene students. *Journal of Dental Education* 83 (1), 32-38 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.21815/JDE.019.004>

Rebele, J. E., y Pierre, E. K. S. (2019). A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge. *Journal of Accounting Education* 48, 71-79. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0748575119301472?via%3Dihub>

Salinas, S., & Méndez Reyes, J. (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 14. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/181>

Sanmartín, J. (2013). Huyendo de los extremos. Conciliación (Consilience) en la explicación del comportamiento violento humano. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*.

<https://doi.org/10.24310/Contrastes-contrastes.v0i0.1172>

Shirazi, F., y Heidari, S. (2019). The relationship between critical thinking skills and learning styles and academic achievement of nursing students. *The Journal of Nursing Research* 27 (4), e38. <https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000307>

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia

Vargas, X. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa?: Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa.

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. V. núm. 12.

Wilson, E. (1998). *Consilience. The Unity of Knowledge*. Nueva York: Knopf.

Yen, Ch., M. E, Anthony, B. Mohd, R. Kamarulzamana, (2016). Creating Thinking Classrooms: Perceptions and Teaching Practices of ESP Practitioners, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232, 631 – 639.

EDUCACIÓN MATEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE HUAMALÍES.

Mathematics education of primary school students in the province of Huamálies.

Eduvío Aguirre Nieto

Universidad Cesar Vallejo.

Lima, Perú.

edaguirreni@ucvvirtual.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-9452-7211>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.8274141>

RESUMEN

La Evaluación Censal de Estudiantes nació de la necesidad de conocer el nivel de efectividad de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas de los maestros a nivel del aula, considerando la importancia de las matemáticas para el desarrollo de todas las áreas de aprendizaje se focalizó la medición de la misma. En la provincia de Huamálies como en la mayoría de las provincias del país existe una gran preocupación por conocer el nivel de desarrollo de los aprendizajes en el área de matemáticas, pero, estos resultados no son del dominio de la mayoría de integrantes de la comunidad educativa Huamaliana. Por ello, se propuso como objetivo analizar la educación matemática de los estudiantes de nivel primaria de la provincia de Huamálies, la misma que se realizó mediante la técnica del análisis documental que consistió en la revisión de los resultados alcanzados por la provincia de Huamálies en las últimas evaluaciones censales. Los resultados demuestran que del 2011 al 2016 hubo un progreso aparentemente sostenido, el mismo que no se ratificó en el año 2018, descuido que se espera no continúe en el presente año 2022. Concluyendo que el análisis de la Educación Matemática de los Estudiantes de nivel primaria de la provincia de Huamálies permite concluir que no existe una política seria y menos permanente respecto a la mejora de los aprendizajes en cuanto al área de matemáticas.

Palabras claves: Políticas educativas, educación, matemática.

ABSTRACT

The Census Evaluation of Students was born from the need to know the level of effectiveness of educational policies and the pedagogical practices of teachers at the classroom level, considering the importance of mathematics for the development of all learning areas, the measurement was focused Of the same. In the province of Huamálies, as in most of the country's provinces, there is a great concern to know the level of development of learning in the area of mathematics, but these results are not within the domain of the majority of members of the educational community. huamaliana. For this reason, it was proposed as an objective to analyze the mathematical education of primary level students in the province of Huamálies, which was carried out through the documentary analysis technique that consisted of reviewing the results achieved by the province of Huamálies in the last census evaluations. The results show that from 2011 to 2016 there was an apparently sustained progress, the same that was not ratified in 2018, an oversight that is expected not to continue in the present year 2022. Concluding that the analysis of the Mathematics Education of Level Students elementary school in the province of Huamálies allows us to conclude that there is no serious and less permanent policy regarding the improvement of learning in the area of mathematics.

Keywords: Educational policies, education, mathematics.

RECIBIDO: 14/01/23

ACEPTADO: 22/03/23

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:19 Septiembre - Diciembre (2023)

INTRODUCCIÓN

La importancia del aprendizaje matemático es irrefutable, al ser las matemáticas parte de la vida de las personas (Novo, 2021) destacando entre las razones de dicha importancia las siguientes: Contribuyen al desarrollo del pensamiento analítico, potencia la capacidad de razonamiento, agilizan la mente, mejoran el aprendizaje en otras disciplinas, desarrollan la capacidad de razonamiento, promover autonomía (Novo, 2013), contribuyen al desarrollo de la creatividad sobre todo en el ámbito musical (Leon, 2018).

En el mundo los países con mayor avance en el ámbito matemático han demostrado un mayor interés por la problemática de la educación matemática en los diferentes niveles educativos, y ratifican la importancia de su difusión para el desarrollo sano de la comunidad matemática (Guzmán, s/f). Es en esta decisión que se fundamenta sus mejores resultados en las diferentes evaluaciones, los resultados que llegaron a alcanzar entre el nivel 2 o superior, tales como Beijing, Shanghai, Jiansu y Zhejiang pertenecientes a China que lograron un 97.9%, Estonia con un 91,2% y Singapur con 91% (OCDE, 2019).

En el Perú se mide el aprendizaje matemático por medio de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que es una evaluación estandarizada que ejecuta el Ministerio de Educación para tener conocimiento de los logros de aprendizaje que alcanzaron los alumnos del país (Ministerio de Educación del Perú, 2019a). Los resultados de esta evaluación muestran que en el Perú la educación matemática en el nivel primaria no ha venido siendo desarrollado de manera ideal, pues solamente el 17% de estudiantes del segundo grado de primaria y el 34% de estudiantes del cuarto grado de primaria alcanzaron el nivel satisfactorio en la última evaluación censal de estudiantes. Esta problemática es

aún más crítica en la región Huánuco donde solo el 12% de estudiantes del segundo grado de primaria y el 29.6% de estudiantes del cuarto grado de primaria alcanzaron el nivel satisfactorio en la última evaluación censal de estudiantes (Ministerio de Educación del Perú, 2020).

En la provincia de Huamalíes los resultados del aprendizaje matemático han alcanzado un nivel muy bajo con tan solo 12.5% de los estudiantes evaluados del cuarto grado de primaria que alcanzaron un nivel satisfactorio, lo que muestra que el 87.5% de los estudiantes no lograron este nivel (Ministerio de Educación del Perú, 2019b).

Los resultados encontrados demuestran un aparente poco interés por parte de las autoridades gubernamentales locales como también de las autoridades educativas respecto a la educación matemática de los estudiantes de las instituciones educativas de la provincia de Huamalíes. Sumado a la diferencia de origen social, debido a que son los sectores sociales más desfavorecidos que peores resultados han alcanzado (Muelle, 2019).

En el presente trabajo se planteó como objetivo analizar la educación matemática de los estudiantes de nivel primaria de la provincia de Huamalíes durante los años de implementación de la Evaluación Censal de Estudiantes, para ello se realizó una exhaustiva revisión de los resultados obtenidos por los estudiantes de la provincia de Huamalíes en las diferentes evaluaciones censales aplicadas en los diferentes años en los que se aplicó la mencionada herramienta.

La importancia del presente trabajo radica en que las Evaluaciones Censales Estudiantiles dan a conocer los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes en las áreas de aprendizaje evaluadas (Zúñiga, 2018), como también, la relación que se les atribuye a los resultados de dicha evaluación y a la percepción de calidad educativa brindada en las insti-

tuciones educativas que obtienen mejores resultados (Valiente y Escalante, 2021). Bajo esta lógica, es pertinente la revisión de los resultados alcanzados en la ECE porque vinculan a la calidad educativa en la provincia de Huamalíes.

Si bien es cierto, el presente trabajo refleja información anterior a la época (2007-2018), esto se debe a las siguientes razones: En primer lugar, fueron los años en los que se implementó la Evaluación Censal de Estudiantes, el año 2017 se suspendió la Evaluación Censal mediante la R.M. N° 497-2017-MINEDU debido a la interrupción de las clases por los fenómenos naturales y el paro de los maestros (R.M. N° 497-2017-MINEDU). Mientras que en el 2019 se implementó una evaluación censal tan solo para el segundo grado de secundaria, siendo la evaluación de tipo muestral para los otros grados, razón por la que no se publicaron resultados a nivel provincial (R.M. N° 168-2019-MINEDU). En segundo lugar, no existen investigaciones que profundicen respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes de la provincia de Huamalíes en el área de matemáticas. En tercer lugar, es necesario contar con información que refleje la realidad respecto al desarrollo educativo en el ámbito de las matemáticas a nivel de la provincia de Huamalíes que reflejen los esfuerzos realizados por las autoridades políticas de turno. Para lograr la comprensión de la crisis que agobia a la educación en el Perú, a nivel de las políticas educativas y las respuestas brindadas por el Estado (Zamora, 2017). En cuarto lugar, se requiere la ejecución de trabajos de investigación en relación al aprendizaje de la educación matemática, y que estas lleguen a conclusiones que beneficien a los peruanos (Flores y Gaita, 2014).

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo hizo uso del enfoque cuantitativo debido a que trabaja con datos numéricos (Her-

nández y Mendoza, 2018), dentro de los tipos de investigación se clasifica como una investigación de tipo básica (Sánchez y Reyes, 1996), con diseño no experimental, descriptivo simple (Hernández et al., 2014). Como población se consideró a la totalidad de estudiantes de los grados evaluados en las Evaluaciones Censales de Estudiantes de los años 2007 al 2018, y como muestra a los estudiantes que fueron evaluados en las Evaluaciones Censales de Estudiantes de los años 2007 al 2018, esto se debe a que en el año 2019 la evaluación aplicada fue una evaluación muestral, razón por la que no se publicaron resultados a nivel de provincia, y durante el año 2020 y 2021 no se realizó debido a la pandemia, y en cuanto a la evaluación del 2022 los resultados aún saldrán a la luz durante el año 2023. Para la recolección de los datos se hizo uso de la técnica de análisis documental, herramienta elemental para obtener información relevante (Peña, 2022), pues se realizó la revisión de los resultados obtenidos por los estudiantes de la provincia de Huamalíes en todos los años de implementación de Evaluación Censal 2007-2019 (Gualdupe, 2015). Estos resultados fueron analizados por medio de la estadística descriptiva y presentada por medio de tablas y gráficos estadísticos que contribuyan a una fácil comprensión del tema abordado.

EDUCACIÓN MATEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE HUAMALÍES

La realidad de las instituciones educativas de nivel primaria de la provincia de Huamalíes en cuanto al área geográfica muestra que del total de ellas (161), de las cuales tan solo 4 están consideradas como instituciones urbanas y el resto como instituciones rurales (Escale, 2022). Ello refleja la realidad de las instituciones educativas de la mencionada provincia, pues, al ser instituciones educativas de área

rural, en la mayoría de casos, las plazas de personal docente son cubiertas por docentes que no cuentan con las mejores calificaciones, situación que dificulta la formación de los estudiantes, a ello se suma las limitaciones propias de los estudiantes, al ser hijos de campesinos que no cuentan con una adecuada formación profesional.

El aprendizaje de las matemáticas o educación matemática, tiene su origen desde la aparición del propio hombre, cuando llega a encontrarse con la aparición de figuras geométricas en las pinturas y la cerámica, a ello se suma el uso del cálculo por medio del uso de los dedos. Luego, en lugares como Egipto, China y Mesopotamia se hizo uso de las matemáticas de manera más organizada (Peñaranda et al., 2021). Información que refleja la importancia de las ciencias matemáticas para alcanzar el desarrollo del ser humano en el mundo.

Para poder definir la educación matemática como tal, es necesario primero entender cada uno de los constructos que la conforman, respecto a educación, se afirma que es un fenómeno sociocultural de carácter universal, que consiste en un acto de transmisión cultural de las generaciones anteriores a las nuevas (Mora, 2020). Esa transmisión comprendida como educación, es un fenómeno primordial para el desarrollo de personal y grupal, para poder conocer su leyes y formas de funcionar.

Por su parte, las matemáticas son entendidas como una ciencia formal que tiene por fin el estudiar la relación entre elementos abstractos, como pueden ser los números, los signos y las figuras (Westreicher, 2021). La importancia de esta ciencia radica en que su carácter abstracto permite el desarrollo del razonamiento y creatividad, brindando a sus usuarios la posibilidad de incrementar sus capacidades intelectuales, a ello se suma que tiene una alta relación con otras áreas de aprendizaje.

Para Kumar (2017) las matemáticas se dividen en cuatro campos del conocimiento, la aritmética, álgebra, análisis y geometría. Con la aritmética se aprende respecto a los números y operaciones aritméticas elementales, cuando se aplica la aritmética para la resolución de problemas de la vida real se obtiene ecuaciones, llegando en ese caso al álgebra; cuando las propiedades de la aritmética y el álgebra fallan se necesita del análisis, en esta disciplina (análisis) se estudia respecto a límites, continuidad, etc. Y, en geometría se estudia respecto a las formas y el tamaño de las figuras, esta disciplina se subdivide en dos, la geometría plana y la geometría esférica.

Tal es la importancia de las matemáticas que estudiosos como Vivas (2018) lo consideran como el lenguaje de Dios, fundamentado en la afirmación de Galileo que expresó "La filosofía se encuentra escrita en el gran libro que se tiene a nuestros ojos, el Universo, pero no es posible conocerla si antes no se comprende su lengua, a entender los caracteres en los que está escrito. Está escrito en lengua matemática cuyos símbolos son triángulos, círculos y otros símbolos, sin los cuales es imposible comprender una sola palabra". Adicionando a ello, que las matemáticas como tal, nacen de la continua búsqueda de la verdad (Gamboa y Moreira, 2016).

En la actualidad, la educación matemática en la Educación Básica (Niveles inicial, primaria y secundaria) del Perú se pone de manifiesto en el Currículo Nacional de Educación Básica, en el que se especifica que debe de desarrollarse a lo largo de los tres niveles de educación básica, siete ciclos educativos y 16 años y/o grados que involucra. Esta implica el desarrollo de cuatro competencias como son: La resolución problemas relacionados a cantidad; la resolución de problemas de regularidad, equivalencia y cambio; resolución de problemas de gestión de datos e incertidumbre y la resolución de problemas de forma,

movimiento y localización (Ministerio de Educación del Perú, 2017).

Entendida de esta manera, la educación matemática es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia que estudia la relación entre elementos abstractos, que implica el desarrollo de las competencias: resolución de problemas que implican cantidades; resolución de problemas que impliquen regularidad, equivalencia y cambio; resolución de problemas que impliquen la gestión de datos e incertidumbre; y la resolución de problemas relacionados a forma, movimiento y localización.

La competencia “Resuelve problemas de cantidad” implica que los estudiantes logren la solución de problemas que demanden la construcción y comprensión de nociones de cantidad, número, sistemas numéricos, sus operaciones y propiedades. A ello se suma el brindar de significado a los conocimientos en situaciones reales usándolos para la representación o reproducción de datos y condiciones. Además de ello, implica el discernimiento respecto a si la solución que se busca necesita darse como estimación o cálculo exacto. Esta competencia que los estudiantes combinen las siguientes capacidades: Traducir cantidades a expresiones numéricas, comunicación de su comprensión respecto a números y las operaciones, la utilización de estrategias y procedimientos de estimación y cálculo, y la argumentación de afirmaciones respecto a las relaciones numéricas y las operaciones (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Esta importante competencia se vincula a las habilidades de las personas de expresarse de manera numérica y la realización de los cálculos necesarios con dichos números, habilidad que resulta de gran relevancia para actividades comunes como el pago de bienes o servicios, en el que se podrá realizar la suma de cantidades, la resta o descuento en caso de carencia de los mismos, la multiplicación en caso se requiera

de una cantidad repetitiva de bienes, y la división en caso de fraccionamiento. Competencia relacionada a la aritmética que es la disciplina de la matemática de mayor antigüedad y simplicidad que permite operaciones como la adición, sustracción, multiplicación y división (Yirida, 2021).

La competencia “resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio” que implica que los estudiantes puedan realizar la caracterización de equivalencias y generalización de regularidades y el cambio de magnitud en función de otra, por medio de reglas generales que le posibiliten el encuentro de valores desconocidos, la determinación de restricciones y la realización de predicciones respecto al comportamiento de un fenómeno. Consiste pues la combinación de un grupo de capacidades, entre las que figura las siguientes: Realiza la traducción de datos y condiciones a expresiones algebraicas, ejecuta la comunicación de su comprensión respecto a las relaciones algebraicas, utiliza estrategias y procedimientos para el encuentro de reglas generales, ejecuta la argumentación de afirmaciones respecto a relaciones de cambio y equivalencia (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Esta competencia está relacionada a las habilidades de entender y expresarse de manera algebraica para generalizar características comunes a un grupo de elementos. Esta competencia se relaciona con el Álgebra, respecto a ello Hernández y Noriega (2017) de que la matemática no es un conjunto de conceptos que se deben de estudiar y aprender, al contrario, se trata de una agrupación de prácticas sociales que tienen influencia en la formación de ciudadanos del futuro.

La competencia “Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre” implica que los estudiantes analicen los datos respecto a un tema de interés que le posibiliten la toma de decisiones, elaboración de predicciones razonables y conclusiones

apoyadas en información producida. Para ello, los estudiantes recopilan, organizan y representan datos que les sirven como insumos. El desarrollo de esta competencia consiste en combinar las siguientes capacidades: Representación de datos con gráficos, comunicación de la comprensión de definiciones estadísticas, el uso de estrategias y procedimientos para la recopilación y proceso de datos, y el sustentar las conclusiones a las que se arriban como resultado de la misma (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Esta importante competencia se relaciona a la aplicación de la estadística para la organización, gestión y análisis de un conjunto o grupo de datos numéricos. La aplicación de pruebas estandarizadas es una saludable decisión que se viene practicando desde hace muchos años atrás en diferentes niveles; a nivel mundial una de las principales evaluaciones es la prueba PISA (Programme for International Students Assessment), traducido al español Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (OCDE, S/F). La mencionada evaluación tiene por objetivo el realizar la evaluación de los estudiantes en el final de su formación obligatoria, poniendo especial énfasis en los estudiantes de 15 años de edad. La importancia de esta evaluación es que brinda información abundante y detallada a los países que la integran para que puedan adoptar políticas y tomar decisiones públicas necesarias para mejorar los niveles educativos (OCDE, S/F) y mejorar la calidad de enseñanza (Vilches y Gil, 2010).

Como resultado de la aplicación de la Prueba PISA 2018 se logró determinar que los países de América con mejor rendimiento en el ámbito de las matemáticas fueron Canadá (512), Estados Unidos (478), Uruguay (418), Chile (417) y México (409). Por su parte los países de este lado del mundo (América) que tuvieron los peores resultados fueron República Dominicana (325), Panamá (353), Argentina (379), Brasil (389) y Colom-

bia (391). Perú por su Parte con sus 400 puntos en lo correspondiente a las matemáticas se encuentra en un nivel medio en cuanto a los países del continente americano (Díaz-Pinzón, 2021). Resultados que demuestran que todavía hay mucho que mejorar en el sistema educativo peruano.

En el Perú, se implementó la Evaluación Censal de Estudiantes que es una evaluación estandarizada que ejecuta el Ministerio de Educación para tener conocimiento de los logros de aprendizaje que alcanzaron los alumnos del país (Ministerio de Educación del Perú, 2019a). Esta evaluación es una forma de monitorear los lineamientos curriculares y estándares que delinear los aprendizajes mínimos a lograr por los estudiantes, los cuales fueron plasmados por el sistema educativo peruano que tiene como fin el brindar aprendizajes de calidad a la totalidad de estudiantes, para que todos tengan las oportunidades correspondientes para desarrollar sus proyectos de vida, sin importancia de su origen o condición social (Evaristo, et al., 2020).

Esta evaluación se viene aplicando anualmente desde el año 2007, de manera excepcional el año 2017 por motivo de los desastres naturales ocurridos durante ese año, dicha evaluación se lleva a cabo en la totalidad de instituciones educativas tanto públicas como privadas del Perú que cuenten con más de 5 estudiantes. Básicamente la Evaluación Censal de Estudiantes consiste en evaluar las habilidades en dos áreas principales como son la lectura y las matemáticas, aplicándose en un principio en dos grados, segundo grado de primaria en las instituciones que hablan castellano y el cuarto grado en las instituciones educativas que aplican o tienen en consideración la Educación Intercultural Bilingüe. Es a partir del año 2015 que esta evaluación amplía el espectro de medición llegando a aplicarse en el segundo grado de secundaria (Ministerio de Educación del

Perú, 2016). En el año 2018, se llevó a cabo la última Evaluación Censal de Estudiantes, pero esta se llegó a aplicar en el cuarto grado de primaria no permitiéndonos realizar una comparación al tratarse de grados distintos. Mientras que la ECE 2019 fue tan solo una evaluación de carácter muestral, razón por la que tan solo existen re-

sultados de carácter general como son los nacionales y regionales. Con estas evaluaciones se pretende conocer la efectividad de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas de los maestros a nivel de aula en las instituciones educativas de la provincia de Huamálíes.

TABLA 1

Resultados del área de matemáticas en la Evaluación Censal de Estudiantes del segundo grado de primaria de la provincia de Huamálíes 2007-2016.

Año	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Promedio	467	504	503	497	470	509	510	531	556	568
En inicio	70.70%	59.00%	55.70%	65.00%	75.40%	58.30%	56.40%	53.00%	38.80%	39.40%
En proceso	24.80%	35.00%	34.30%	24.90%	19.30%	29.70%	26.90%	26.70%	38.90%	36.20%
Satisfactorio	4.50%	6.00%	10.00%	10.10%	5.30%	12.00%	16.70%	20.30%	22.30%	24.40%
Total	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Nota: Elaborado con información extraída del MINEDU-UMC del segundo grado de primaria.

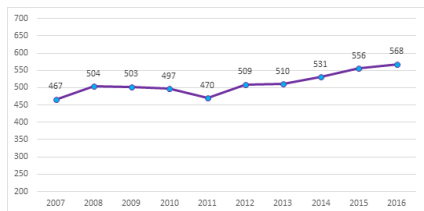


FIGURA 1

Promedios del área de matemáticas en la Evaluación Censal de Estudiantes del segundo grado de primaria de la provincia de Huamálíes 2007-2016.

Los resultados reflejan que en lo correspondiente al área de matemáticas los estudiantes del segundo grado de la provincia de Huamálíes alcanzaron resultados fluctuantes en un principio, pues durante el año 2007 alcanzaron 467 puntos, logrando mejorar en el año 2008 a 504, estos resultados disminuyeron para el año 2009 en un punto, reduciéndose aun más para el año 2010 llegando a

497, llegando a su pico más bajo en el año 2011 con un promedio de 470, posteriormente a este año todos los resultados fueron en ascenso llegando a 509 en el año 2012, en el año 2013 se mejoró tan solo en un punto, para alcanzar el promedio de 510 durante el año 2014. Mejorando a 531 en promedio en el año 2015, siendo el distrito de Singa el que alcanzó mejores resultados durante dicho año (Escafe, 2016), evolucionando a su pico más elevado durante el año 2016 llegando a 568.

Estos resultados coinciden con las dificultades para la resolución de Problemas Aritméticos de Enunciados Verbales destacando entre ellos el bajo dominio de nuevos enfoques y el pobre interés por realizar trabajos de investigación por parte de los maestros, como también la alimentación (Tacuche, 2020). Resultados que pueden deberse a que el pensar de manera matemática es un proceso complejo y dinámico que emergen como resultado de la acción conjunta

de variados componentes como los socioculturales, cognitivos y afectivos, como del desarrollo de las capacidades y actitudes (De la Cruz, 2017).

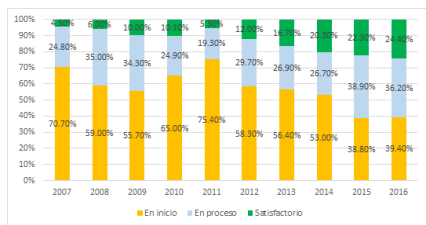


FIGURA 2

Niveles de logro en el área de matemáticas en la Evaluación Censal de Estudiantes del segundo grado de primaria de la provincia de Huamalíes 2007-2016.

Los niveles de logro de los estudiantes del segundo grado de la provincia de Huamalíes en lo correspondiente al área de matemáticas fueron fluctuantes, en la primera evaluación realizada el 2007 a los estudiantes evaluados tan solo el 4.50% alcanzó el nivel satisfactorio, incrementándose el porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio a un 6.00% durante el año 2008, mientras que en el año 2009 el mencionado porcentaje se incrementó a 10.00, mejorando un tanto más en el año 2010 llegando a un 10,10% en el nivel satisfactorio, pero, durante el año 2011 este porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio descendió bruscamente para llegar a un 5.30%, incrementándose a 12.00% en el año 2012, mejorando un tanto más en el año 2013 llegando a 16.70%, para mejorar un tanto más en el año 2014 llegando a un 16.7% en el nivel satisfactorio, incrementando el porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio a 22.30% en el año 2015, llegando a su pico más elevado en el año 2016 alcanzando el 24.40 en el nivel satisfactorio%.

Durante el año 2018 la Evaluación Censal de Estudiantes se aplicó a los estudiantes del cuarto grado de pri-

maria de la provincia de Huamalíes siendo los resultados en el área de matemáticas que el 21% de los estudiantes evaluados alcanzaron el nivel "Previo al inicio", mientras que el 36% se encontraba en el nivel "En inicio", un importante 30.5% se encontraba en el nivel "En proceso" y tan solo el 12.5% alcanzó el nivel "Satisfactorio". Alcanzando un promedio de 419. (Ministerio de Educación del Perú, 2019b). Estos resultados muestran una clara disminución en relación al año 2016, debido quizá a un error en su aplicación, ya que refleja una postura de que la educación impartida en el Perú es pertinente, equitativa, y de calidad (Trahtemberg, 2017). Lo que implica que es necesario el uso de estrategias para la obtención de mejores resultados, como también para el fortalecimiento de las habilidades de razonamiento factor elemental para enfrentar problemas de mayor complejidad (Mastachi, 2015). A ello se suma el factor docente, debido a que las evaluaciones recientes de nombramiento en el que las matemáticas formaron parte reflejan que no es una de las mayores fortalezas de los estudiantes. La tendencia que siguen estos resultados lleva al pronóstico que en la Evaluación Censal de estudiantes correspondientes al año 2022 los resultados serán aún menores que los alcanzados en la última evaluación.

CONCLUSIÓN

El análisis de la Educación Matemática de los Estudiantes de nivel primaria de la provincia de Huamalíes permite concluir que durante los primeros años de su implementación el interés por intentar mejorar los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes era mínimo hasta el año 2010, debido a la no existencia de políticas dirigidas a la mejora de los aprendizajes como también a las deficientes prácticas pedagógicas ejecutadas por los maestros, durante el año 2011, el revés fue tal, que se obtuvo un porcentaje similar a la primera evaluación, posteriormente, en los años 2012 al 2016 se aplicaron po-

líticas que podrían considerarse como políticas sostenidas en la totalidad de niveles por intentar mejorar los resultados de dicha evaluación, ello se debe a una tendencia de carácter competitivo que se implementó en la totalidad de regiones del Perú, como también, a la inversión aplicada durante esos años que contribuyeron en muchos casos a mejorar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los maestros de las instituciones educativas de la provincia de Huamalíes, pero, debido a la suspensión de la Evaluación Censal de Estudiantes del año 2017, el descuido por este aspecto volvió a renacer disminuyendo severamente el porcentaje alcanzado en la última evaluación, debido a la redirección del presupuesto destinado a la mejora de los aprendizajes. Ello implica que no existe una política seria y menos permanente respecto a la mejora de los aprendizajes en cuanto al área de matemáticas, pues desgraciadamente no se brinda la verdadera importancia a los aprendizajes de los estudiantes, esta afirmación se fundamenta en lo fluctuante de los resultados alcanzados en los diferentes años y sobre todo en el pésimo resultado alcanzado en la última Evaluación Censal del 2018 en la que se descendió de manera drástica.

La no ejecución de la evaluación censal del año 2017 incrementó la despreocupación de los diferentes entes educativos en lo concerniente a la Educación Matemática como son Directivos de la UGEL, especialistas de educación, directivos de las instituciones educativas, maestros, padres de familia y estudiantes de las diferentes instituciones educativas de la provincia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De la Cruz, O. A. (2017). *Programa "La cajita mágica" en resolución de problemas aritméticos de enunciado verbal en estudiantes de una Institución Estatal de Ate, 2016*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. <https://cutt.ly/pMZ1Un8>
- Díaz-Pinzón, J. E. (2021). Análisis de los resultados de la prueba PISA 2018 en matemáticas para América. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 33(1). <https://cutt.ly/GB6aw7w>
- Escale. (2016). Huánuco: ¿Cómo vamos en educación?. *Escale*. <https://cutt.ly/7MZCsXc>
- Escale. (2022). Instituciones educativas de la provincia de Huamalíes de acuerdo a su ubicación geográfica. *Escale*. <https://cutt.ly/0MZXhLH>
- Evaristo, E. M., Ramírez, J. G., Gonzáles, H. A., Villanueva, E., Gonzáles, H. A., Julca, A. L., Rojas, G. C., Vargas, L., Espinoza, M. I., Rufino, R. M., Menezes, Z. A., Vásquez, Y. V., Huaynate, R. E. y Santa María, Y. S. (2020). *ECE 2019 – Historias de Éxito de Maestros Huanuqueños*. Autor.
- Flores, J. V. y Gaita, R. C. (2014). Situación actual de la educación matemática en el Perú. *ResearchGate*, <https://cutt.ly/TMXe06q>
- Gamboa, R. y Moreira, T. E. (2016). Actitudes y creencias hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre estudiantes y profesores. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-45. <https://cutt.ly/jMZMmZo>
- Guadalupe, C. A. (2015). Aprendizajes desde la ECE y sus perspectivas. *Tarea*, (89), 9-15. <https://cutt.ly/nMZAHO7>
- Guzmán, M. (s/f). Tendencias actuales de la educación matemática. *Catedra UCM Manuel de Guzmán*. <https://cutt.ly/WGUTMaq>
- Hernández, D. y Noriega, J. A. (2017). *La aritmética como base indispensable para el aprendizaje del Álgebra*. Universidad Autónoma de Queretaro.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). Mc Graw Hill.

Kumar, D. (2017). Exact definition of mathematics. *Associated Asia Research Foundation (AARF)*, 4(1), 34-42. <https://cutt.ly/HHLxpbS>

León, A. (2018). ¿Por qué es importante aprender matemáticas?. *UTPL*. <https://cutt.ly/KVUwW7g>

Mastachi, E. M. (2015). *Aprendizaje de las operaciones básicas en aritmética a través de la Resolución de problemas*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional. <https://cutt.ly/hMZ5ysC>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Marco de fundamentos de las pruebas de evaluación censal de estudiantes*. Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación del Perú. (2019a). *Evaluación Censal de Estudiantes 2019*. Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación del Perú. (2019b). *Resultados de la Evaluación Censal de estudiantes – ECE 2018 (Región Huánuco)*. Ministerio de Educación del Perú. <https://cutt.ly/YVUcs09>

Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Evaluación de logros de aprendizaje – Resultados 2019*. Ministerio de Educación del Perú.

MINEDU-UMC. SICRECE – Sistema de Consulta de Resultados de Evaluaciones. *Minedu.gob.pe*. <https://cutt.ly/vNqttd2>

Mora, M. (2020). Education as a discipline and as an object of study: contributions to the debate. *Desde el sur*, 12(1). 201-211. <https://cutt.ly/xHLjFs6>

Muelle, L. (2019). Factores socioeconómicos y contextuales asociados al bajo rendimiento académico de los alumnos peruanos en PISA 2015. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 47(86), 117-154. <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.86.943>

Novo, M. L. (2013, 5 de julio). *Creando con las matemáticas* [Ponencia]. XVI Jornadas de Aprendizaje Enseñanza de las Matemáticas, Palma de Mallorca, España.

Novo, M. L. (2021). Matemáticas en el grado de educación infantil: la importancia del juego y los materiales manipulativos. *Edma 0-6: Educación matemática en la infancia*, 10(2), 28-50. <https://cutt.ly/1MZwtD6>

OCDE. (2019). *Resultados de PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*. Publicaciones de OCDE.

OCDE. (s/f). *El Programa PISA de la OCDE – Qué es y para qué sirve*. Publicaciones de OCDE <https://cutt.ly/vML8gi9>

Peña, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), 1-7. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>

Peñaranda, D., Vergel, M. y Paz, L. S. (2021). Mathematical campsites for the development of critical thinking in secondary basic students in rural educational centers. *Revista Boletín REDIFE*, 10(8), 21-30. <https://cutt.ly/pJehWbe>

R.M. 497-2017-MINEDU. *Modifica la R.M. N° 350-2017-MINEDU, que dispuso la implementación y ejecución de la Evaluación Censal de Estudiantes 2017 (ECE 2017) y de la Evaluación Muestral 2017 (EM 2017)*. 07 de setiembre del 2017. 1563109-1.

R.M. 168-2019-MINEDU. *Disponen la implementación y ejecución da nivel nacional de la Evaluación Censal*

de Estudiantes 2019 (ECE 2019) en las instituciones educativas públicas y privadas de la Educación Básica Regular, los días 05, 06 y 07 de noviembre de 2019. 12 de abril de 2019. 1760604-1.

Sánchez, H. y Reyes, C. (1996). *Metodología y diseños en la investigación científica* (2ª Ed.). Editorial Mantaro.

Tacuche, B. (2020). La importancia de los Biohuertos escolares como estrategia de aprendizaje en matemáticas en la región Huánuco. *Journal of the Academic*, 3, 97-107. [www.doi.org/10.47058/joa3.9](https://doi.org/10.47058/joa3.9)

Trahtemberg, L. (2017). ¿Tiene sentido mantener las Evaluaciones Censales ECE 2017? Creo que no. *León Trahtemberg*. <https://cutt.ly/cMZPeiS>

Valiente, J. y Escalante, M. E. (2021). Aprendizaje de las pruebas de evaluación censal de estudiantes y la percepción de la calidad de una institución educativa privada. *Journal of the academy*; 4, 90-123. <https://doi.org/10.47058/joa4.1>

Vilches, A. y Gil, D. (2010). El programa PISA: Un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(2010), 121-154. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a06.pdf>

Vivas, M. (2018). Las matemáticas, algunas aplicaciones y su importancia. *FCNM-ESPOL*, 16(1), 67-77. <https://cutt.ly/YJeUZfA>

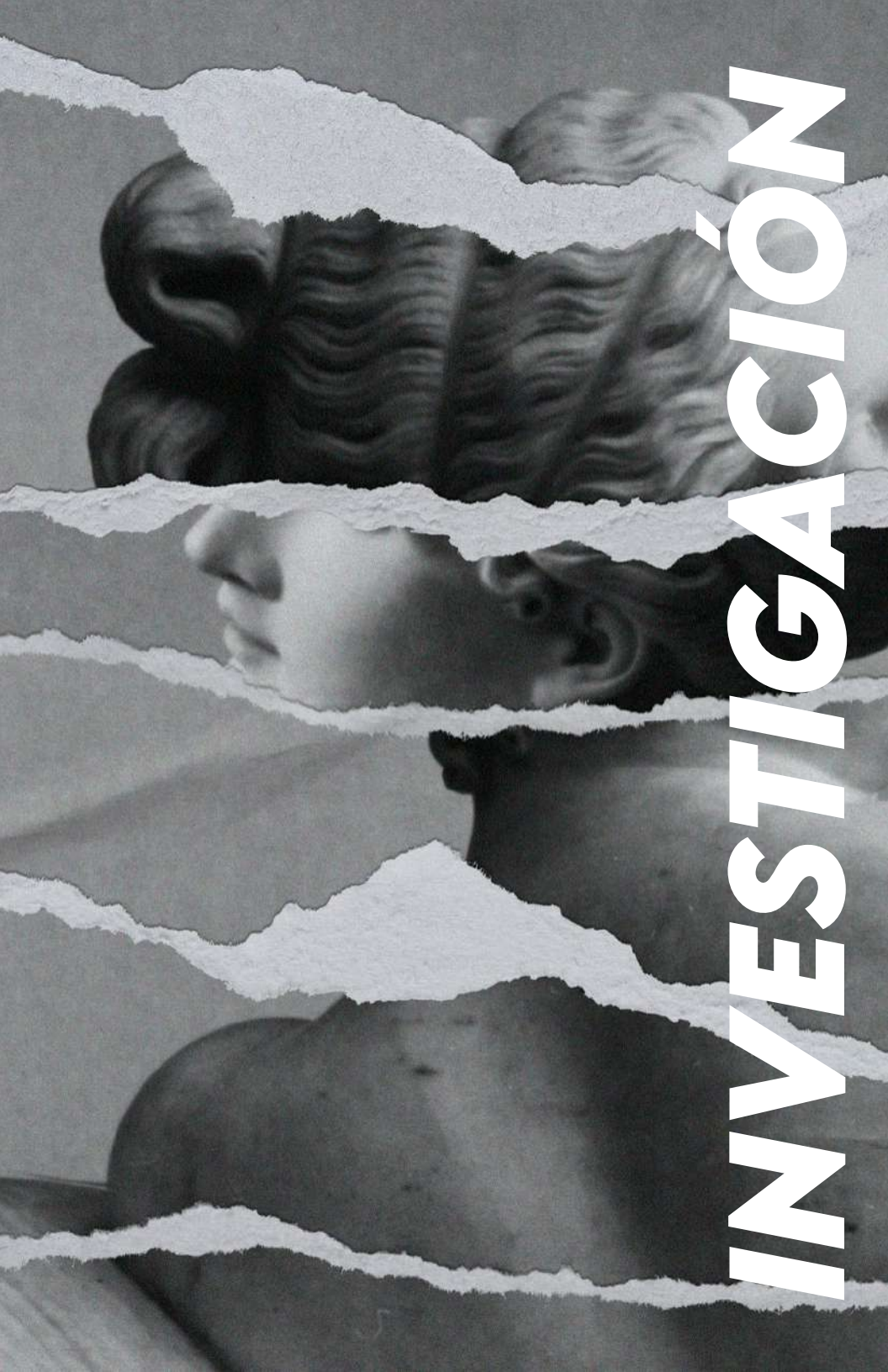
Westreicher, G. (2021). Matemáticas. *Economipedia*. <https://cutt.ly/KJui4Lq>

Yirda, A. (2021). Definición de aritmética. *Conceptodefinición.de*. <https://conceptodefinicion.de/aritmetica/>

Zamora, E. L. (2017). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. Enacción.

Zúñiga, L. (2018). Resultados de aprendizaje en las evaluaciones censales de los estudiantes del segundo grado de primaria de las instituciones educativas unidocentes multigrado de la región Cusco (Perú). *Foro educacional*, 31, 69-97. <https://cutt.ly/aMZWg6t>

INVESTIGACIÓN



HACER REVOLUCIÓN EN TIEMPOS DE HEGEMONÍA DEMOCRÁTICA: LAS CONTRADICCIONES INTERNAS DE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y PROTAGÓNICA EN LA REVOLUCIÓN BOLIVARIANA.

Making revolution in times of democratic hegemony:
the internal contradictions of participatory and protagonist
democracy in the Bolivarian Revolution.

Jesús Fernando Alavez Salazar

Universidad Nacional Autónoma de México.

Ciudad de México, México.

Jesusalavezsalazar@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1150-6456>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.8274153>

RESUMEN

La Venezuela de la Revolución Bolivariana debe ser entendida con sus aciertos y contradicciones -presentes en cualquier movimiento social y político- necesarias de estudio para poder entender el conjunto de problemáticas que está viviendo la población venezolana en el presente. Esta investigación se plantea la pregunta: ¿Cuáles han sido las contradicciones internas de la Revolución Bolivariana liderada por Hugo Chávez? Respondida desde la objetividad posicionada, a través del análisis de las diversas variables de la política interna de los períodos de gobierno de Hugo Chávez que han conllevado a la situación actual del país. Se infieren aquí las contradicciones -junto a factores externos- que han ocasionado la eclosión de una de las mayores crisis de dimensiones política, económica y social en la historia de la sociedad venezolana y ha deteriorado la continuidad de los procesos revolucionarios en la nación caribeña, entre estas contradicciones señalamos: El liderazgo populista del expresidente Chávez, el arraigo cultural a la democracia participativa, la verticalidad de la unión cívico-militar, la cultura y política rentista, la conservación de las relaciones privadas de apropiación y producción y el dominio partidista de la política

Palabras claves: Revolución Bolivariana, contradicciones internas, objetividad posicionada.

ABSTRACT

The Venezuela of the Bolivarian Revolution must be understood with its successes and contradictions, present in any social and political movement, which are necessary to be studied in order to understand the series of days that the Venezuelan population is currently experiencing. This research raises the question: What have been the internal contradictions of Chávez's Bolivarian Revolution? It has been answered from the positioned objectivity, through the analysis of the various variables of the internal politics of the Chavista governments that have led to the current situation in the country. Understand, the leadership of former President Chávez, populism, the cultural roots of participatory democracy, the verticality of the civic-military union, rentier culture and politics, the preservation of private relations of appropriation and production, and the partisan dominance of politics are the contradictions that are inferred, together with external factors, have caused the series of evils suffered by Venezuelan society and deteriorated the continuity of the country's revolutionary processes.

Keywords: Bolivarian Revolution, internal contradictions, positioned objectivity.

*Todo lo político comienza (y termina)
por la participación.*

Enrique Dussel,

*Democracia Participativa, Disolución
del Estado y Liderazgo Político.*

LA PROBLEMATIZACIÓN

La reconfiguración que ha vivido la República Bolivariana de Venezuela desde finales de 1998 no está exenta de contradicciones internas que se han convertido en los cortapisas para su desarrollo en la actualidad. Abordar estas contradicciones es imprescindible para alejarse del romanticismo que acompaña a las luchas populares por un lado, y por otro, para evitar quedar atrapados en la explicación basada en la necesidad histórica de las oligarquías por contener las fuerzas populares a través del ejercicio hegemónico extraterritorial (imperialismo). Ambas variables nutren considerablemente la yerma polarización respecto a Venezuela que, dicho sea de paso, es un fenómeno que no es exclusivo de este país. La empresa descrita no considera los sofismas ni encomios, sin embargo parte desde la *objetividad posicionada*, andamiaje metodológico que Alejandro Castillejo caracteriza de la siguiente manera:

La investigación social, cuando no busca el ilusorio ideal de la objetividad —que, por cierto, nunca pasa de contar muertos y denunciar criminales virtuales en su imagen, pero despiadadamente reales—, implica también oír la voz de quienes viven la guerra. Y este sencillo problema hace del texto académico, al menos desde nuestra perspectiva, un texto político: no porque tome partido —aunque, como dijo alguien, parece que le faltara el ojo derecho—, sino porque [...] se inserta en los entramados de poder [...]. Se rompe así la reducción a la cifra, la distancia —al menos parcial e idealmente— que existe con la experiencia vivida de la guerra [...]. Esto resulta tan cotidiano que incluso ya circula un discurso que sigue neutralizando la cercanía de la muerte. Es como si nuestra sociedad se rehusara a sentir la guerra “encima”, a suponer que eso es aún un problema de seres que habitan otros mundos. (p. 24).

Dicho lo anterior, podemos comprender que en Venezuela —basándonos por una parte en los discursos gubernamentales desde 2004 cuando se concreta la radicalización del expresidente Hugo Rafael Chávez Frías hasta nuestros días— pareciera que la pugna entre Monroe y Bolívar está más viva que nunca. Sin embargo, si ahondamos, hallamos una bisagra que explica la actual situación: asfixiada por la mezcla de los ambiciosos intereses transnacionales, el injerencismo unilateral de los gobiernos estadounidenses con sus aliados regionales y de ultramar, y los errores cometidos durante los periodos de gobierno de Chávez Frías y el posterior ejercicio presidencial de Nicolás Maduro, el resultado de esta mezcolanza es el cúmulo de retrocesos significativos en los ámbitos social, político, económico y cultural, que afectan la cotidianidad de la gran mayoría de la población venezolana.

Estos hechos han sido abordados en muchas ocasiones de forma maniquea por marcadas narrativas y líneas editoriales de gran parte de los medios masivos (principalmente tradicionales y corporativos), así como también, por medios públicos de Venezuela, arengas oficiales y diversos enfoques académicos que finalmente se han visto desbordados por el caudal de la historia y su complejidad.

Teniendo presente el sentido histórico-dialéctico y su relación con algunos acontecimientos actuales, el texto que aquí se lee, reflexiona sobre ambas partes de la intestina contienda política venezolana (sin desechar los agentes e influencias externas) y sus derroteros (pues ninguna de las dos se presta homogénea), corporizando las más grandes contradicciones internas de la llamada democracia participativa y protagónica dentro de la Revolución Bolivariana, intentando aterrizar las dimensiones materiales y las tensiones de lo popular, con base en las relaciones de poder sin empanatarse en el análisis institucional,

cuyas aproximaciones muchas veces desembocan en dualidades como gobierno “malo”- “pueblo bueno” o imperialismo y víctima colonial.

LIDERAZGO Y POPULISMO EN LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y PROTAGÓNICA

Antes de entrar al análisis rescato la premisa de Roberto Follari, “Digámoslo desde el comienzo: la noción de populismo refiere aquí a procesos de real viabilización de intereses populares. De ningún modo estamos usando la categoría a la manera peyorativa en que a menudo se la ha utilizado en la tradición política y politológica continental.” (Follari 2008: 11).

La Venezuela presidida por Hugo Chávez, en la cuarta bonanza petrolera (2000-2010), atrajo las miradas del mundo entero. Nutridas y diversas corrientes de posiciones políticas de izquierda militantes, periodísticas y académicas (desde el pensamiento progresista más moderado hasta la izquierda más radical) fijaron su mirada en el nombrado “socialismo del siglo XXI”. Desde el triunfo de Chávez, la oposición interna y exterior no cesó en articular embates para la restauración del orden político-social que prevaleció en Venezuela hasta la llegada de la Revolución Bolivariana, pese a que en aquel diciembre de 1998 quien llegó al poder lo hizo seducido por la “tercera vía de Blair”, desarrollada teóricamente por el artífice del “nuevo laborismo” Anthony Giddens (1999) y aplicada desde el gobierno británico por Blair, que intentaba fusionar a la renovada socialdemocracia y al progresismo liberal, y que fue ejemplo para Chávez Frías, quien hablaba entonces de “la vía venezolana”.

Para empezar, pese a que Chávez ganó la presidencia a través de procedimientos democráticos, legales y constitucionales, el arribo al poder de un militar –en gran parte del mundo– será visto con muchas reservas, especialmente porque, por un lado, la

gran mayoría de experiencias históricas han demostrado cuestionables resultados de los gobiernos militares y, por otro, porque las tesis hegemónicas liberales de la democracia procedimental rigen el concierto internacional del análisis político¹. Además el expresidente venezolano tenía la particularidad de haber intentado un golpe de Estado en 1992 (López Maya, 2009: 9). Sin embargo, por medio de la aplicación de las Misiones Sociales desde el ejecutivo, se promovió un cambio de imagen de los militares. También existe una relación, muchas veces negada en la mayoría de los análisis críticos a la Revolución Bolivariana, que es la histórica relación triangular entre facciones de las fuerzas armadas, la insurrección armada y los movimientos populares.

Este fenómeno va más allá del dilema planteado por algunos académicos: “¿militares en el gobierno o gobierno militar?” (Jácome, 2017). Las reminiscencias del caudillismo decimonónico venezolano² fueron explotadas en el discurso opositor como fermento para la aversión al movimiento bolivariano desde las matrices de opinión emanadas de las líneas editoriales de medios y espacios universitarios, que en un comienzo vincularon el ascenso de la figura militar de Chávez con la tesis de Vallenilla Lanz sobre el gendarme necesario³, y posteriormente vinculando su ejercicio gubernamental al autoritarismo y al totalitarismo. Se reducen así, las contradicciones a un “mesianismo ecléctico” que acomodan los críticos a sus intereses ideológicos, produc-

1 “La subordinación de los militares y su responsabilidad frente a la autoridad civil son esenciales para lograr dos dimensiones fundamentales de la democracia: la protección de los derechos y libertades civiles, junto con la garantía de la rendición de cuentas” (Bejarano, 2011: 85).

2 Al respecto, Laureano Vallenilla Lanz, señala que: “el caudillo ha constituido la única fuerza de conservación social, realizándose aun el fenómeno que los hombres de ciencia señalan en las primeras etapas de integración de las sociedades: los jefes no se eligen, sino se imponen” (Vallenilla Lanz, 1991:94)

3 (idem)

to del fuerte liderazgo que siempre proyectó el presidente bolivariano, el cual estaba soportado por una alta vocación pedagógica complementada con una innovadora capacidad comunicativa, que no debe confundirse con una estrategia de política comunicacional (dolencia que han tenido todos los gobiernos venezolanos), sino a una cualidad del liderazgo carismático⁴ del expresidente.

Lo cierto es que ni la aptitud didáctica que Chávez desarrolló se escapó de utilizar figuras retóricas religiosas, obedeciendo, por supuesto, a las siguientes razones: al objetivo de comunicar de forma más digerible los problemas políticos que su gobierno padeció y al propósito de adoptar al cristianismo originario como uno de sus pilares ideológicos, junto con el bolivarianismo y el colectivismo, vinculando estos aspectos al imaginario popular venezolano, acudiendo a sus principales referentes históricos y religiosos.

El liderazgo de Chávez, además de aproximarse a alguna de las tipologías weberianas sobre el liderazgo (el carismático específicamente), también puede debatirse desde la propuesta de Dussel Ambrosini (2012) que tituló “la aporía entre la democracia y el líder carismático”:

El tema de los líderes carismáticos (y a veces ni líderes ni carismáticos, como los dictadores militares latinoamericanos impuestos por el Pentágono y el Departamento de Estado desde la época de Henry Kissinger desde la década de los 70s) solo se ha usado para criticar a los dictadores fascistas de derecha, pero no para situar a los líderes revolucionarios de izquierda en referencia a un ejercicio democrático. La derecha, por su parte, confunde manipuladamente el liderazgo legítimo con las aberraciones dictatoriales (p.51).

Según este planteamiento de Dussel, la discusión en torno al liderazgo político que ejerció Chávez se inscribe en la posibilidad de una democracia participativa con liderazgo político, entonces éste, debe estar al servicio de la participación democrática. Pero la contradicción se hizo evidente cuando la abrumadora sombra protagonista del liderazgo presidencial solapó las contradicciones del proceso venezolano. Este tipo de liderazgo apuntaló, a su vez, a un populismo particular. Qué si bien desde la retórica oficial propugnaba el ejercicio participativo del poder, centralizaba en la figura presidencial las aspiraciones de transformación que exigía la sociedad venezolana desde los movimientos populares, partidos de izquierda aglutinados en el Gran Polo Patriótico⁵, hasta la propia institucionalidad pública.

Ningún populismo –entendido este desde la definición de Ianni como “un movimiento de masas que aparece en el centro de las rupturas estructurales que acompañan a las crisis del sistema capitalista mundial y las correspondientes crisis de las oligarquías latinoamericanas” (Ianni, 1980: 17) – es similar entre sí, el que acompañó a la Revolución bolivariana estaba sostenido por el nacionalismo basado en un discurso antiimperialista, característico de las posiciones políticas del movimiento bolivariano que poco después se convertiría en “socialista”.

Este populismo encontró dos cauces como sostén: el primero, como menciona Horacio Cerutti (2009), en la caída en el concierto internacional de la aceptación del marxismo clásico y el “socialismo real” (que dicho sea de paso llegó de manera tardía a Venezuela, comparado con otras latitudes latinoamericanas) y el segundo, como menciona Margarita López Maya (2009), en la concreción de una izquierda en América Latina que se basaba en la centralidad que Hugo

4 Weber define a carisma como: “cierta cualidad de una personalidad individual, en virtud de la cual se le distingue de los hombres comunes y se le trata como dotado de poderes o cualidades sobrenaturales, sobrehumanos o al menos específicamente excepcionales” (Weber, III:10)

5 Coalición de partidos de izquierda que acompañaron electoralmente a la figura de Hugo Chávez hasta la elección presidencial de 2012

Chávez estampó asentado en una de las vertientes del bolivarianismo.

La Revolución Bolivariana además de reconfigurar al Estado venezolano con una nueva constitución y con las llamadas leyes habilitantes, ejes de una revolución política sin precedentes, también impactó en la cultura política desde los canales de identidad que hoy existen en los imaginarios de los venezolanos de a pie: a la bandera nacional se le agregó una estrella en el año 2005, dando cumplimiento a un decreto de Bolívar que reconocía con una estrella el aporte del territorio de Guayana en la liberación nacional en el año 1817, y se renombró la república fruto de la historia bolivariana; de igual manera se modificó el escudo de armas agregándole el caballo blanco indómito. Empero –sin vacilación– el mayor aporte a la cultura política en Venezuela fue la politización social, sorteando las “mieles del poder” que desde muy temprano surtieron efectos en cuadros medios y en la dirigencia del entonces Movimiento Bolivariano y Revolucionario 200 (MBR-200), el Movimiento V República (MVR), y después de manera significativa en el Partido Socialista Unificado de Venezuela (PSUV).

LA UNIDAD CÍVICO-MILITAR

El populismo que acompañó a la República Bolivariana de Venezuela –en tiempos de Chávez– ha sido duramente criticado, pero la narrativa destructora al proceder de ese gobierno es sostenida principalmente por discursos que apuestan por homologar programas sociales con clientelismo, y omiten la distinción entre este último y el capital político. El clientelismo fue la característica de los gobiernos del Pacto de Punto Fijo, en la nombrada IV república (período regido por partidos socialdemócratas como Acción democrática y el socialcristiano COPEI entre 1958 y 1999). En cambio, el capital político del movimiento bolivariano fue articulado desde la Unidad Cívico-Militar (Alavez, 2019),

consolidada en la respuesta unitaria del movimiento bolivariano y las fuerzas armadas al fallido golpe de Estado de 2002. El problema es que la Unidad Cívico-militar –hasta la actualidad– no ha perdido su característica de verticalidad y, mientras más embates enfrente la Revolución Bolivariana, sean internos o externos, será más complicado que esta relación mude, mermando su capacidad de respuesta, aumentando sus limitantes y profundizando un empoderamiento unilateral. Edgardo Lander –uno de los mayores críticos del chavismo– expone sus razones sobre el punto anterior de la siguiente manera:

La tensión entre los imaginarios y prácticas del poder popular y la auto-organización desde abajo, por un lado, y políticas de inspiración leninistas de control desde arriba y la toma de todas las principales decisiones desde la cúpula del Estado-partido que luego son informadas a la población a través de transmisiones conjuntas de radio y televisión. De esta manera se va socavando la confianza en las capacidades de auto-gobierno del pueblo organizado [...] La contradicción entre la ampliación de la democracia y el impulso de sus modalidades participativas, por un lado, y por el otro una cultura militar de mando vertical no deliberativo que ha aportado la fuerte presencia militar en todos los ámbitos del Estado (ministerios, instituciones y empresas públicas, gubernaciones, alcaldías) y del partido de gobierno (Lander, 2018: 15).

HACER REVOLUCIÓN EN TIEMPOS DE HEGEMONÍA DEMOCRÁTICA

Luis Villoro defendió la tesis de entender revolución como una marcada diferencia con el pasado (Villoro, 2015), en ese sentido entender que los procesos electorales han sido parte fundamental de la Revolución Bolivariana, es en estos donde se ha expresado la politización social y la legitimidad del proceso, pero también la polarización estéril en los últimos 20 años en Venezuela. Con un marcado mejoramiento del sistema electoral venezolano –reconocido por el Centro

Carter como el más transparente del mundo— la Revolución Bolivariana ganó 12 de 13 elecciones que se realizaron entre 1998 y 2012, sobresaliendo los triunfos del referendo constituyente de 1999, las “mega elecciones” donde Chávez ratificó su presidencia en el año 2000, ya con una nueva constitución, el referéndum revocatorio impulsado por la oposición en 2004, la reelección presidencial en 2006, el referéndum sobre la enmienda constitucional para la reelección indefinida en 2009, y la última reelección de Chávez en 2012 impulsado por el Gran Polo Patriótico Simón Bolívar (GPP). El chavismo perdió solo el referéndum de 2007 que promovía modificaciones constitucionales para implementar el Estado socialista venezolano. Esta primera derrota electoral del chavismo posicionó, hipotéticamente, al movimiento estudiantil como la vanguardia opositora, una verdad a medias.

El movimiento académico-estudiantil se transfiguró en la Revolución Bolivariana en dos vías: en primer lugar, si bien es cierto que pasó de ser el último bastión de resistencia de la izquierda en el alzamiento del 4 de febrero de 1992, los medios masivos de difusión, orgánicos e internacionales, difundieron que dicho movimiento se alzó como el más importante núcleo de resistencia antichavista. Esto fue favorecido por la amplia difusión mediática de los grupos mayoritariamente reconocidos internacionalmente en los circuitos académicos, provenientes de la Universidad Central de Venezuela (UCV), es decir, se volvió un pilar fundamental neoconservador en tanto se radicalizaba la Revolución Bolivariana.

Por otro lado, en el proceso de masificación de la educación en Venezuela, a través de la democratización de centros universitarios como la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), la Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE), la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), entre otras, acompañadas de la Misión Su-

cre, la educación universitaria aumentó su matrícula de alrededor de 800 mil a 2 millones de estudiantes, esto estuvo escoltado de un proceso político que implicó la conformación de un movimiento estudiantil bolivariano que, ciertamente, fue minoritario en las universidades clásicas y más reconocidas internacionalmente, pero masivo y mayoritario si se considera la totalidad de las universidades venezolanas.

El proyecto del expresidente Chávez —al que se opusieron los grupos estudiantiles neoconservadores— tenía el propósito de modificar 69 artículos constitucionales y con ello trastocaba fuertes intereses y privilegios. Algunas de las modificaciones propuestas eran: la no financiación de organizaciones políticas por parte de entidades extranjeras (artículo 67), el derecho al trabajo (artículo 87), la reducción de la jornada laboral a 6 horas (artículo 90), el impulso de unidades económicas estatales y comunales (artículo 112), hacer constitucionales las cinco formas de propiedad (social, pública, mixta, colectiva y privada. Artículo 115), la prohibición de los monopolios en propiedad privada y la exclusividad de brindar servicios públicos básicos por parte del Estado (artículo 113), institucionalizar las Misiones Sociales (artículo 141), la modificación del periodo presidencial de 6 a 7 años (artículo 230), el total control del Estado sobre toda la cadena productiva y distributiva de los hidrocarburos (artículo 302), garantizar la seguridad alimentaria (artículo 305), el cambio de gravamen de tierras ociosas; prohibición del latifundio y expropiación de tierra con siembra de cultivos ilícitos en pro de la seguridad de la nación (artículo 307), la no autonomía del Banco Central de Venezuela (BCV) que se formulaba pasara al control del poder Ejecutivo (artículo 321).

La necesidad de corregir la contradicción inicial de haber dejado prácticamente intactas las relaciones económicas y de producción en la

constitución de 1999, llevó a la búsqueda de la construcción de un “Estado Comunal” que sorteara los obstáculos burocráticos, esto, al tiempo, produjo que algunos cambios se concretaran por la vía de la Ley Habilitante, pese a la derrota electoral sufrida. Por ejemplo, la modificación al artículo 70 en la que buscaba institucionalizarse a los Consejos Comunales y el reconocimiento del poder popular propuesto en el cambio de los artículos 18 y 136.

Como resultado de estas modificaciones la oposición se hizo más encarnizada y comenzaron a nombrar –entre otros calificativos– como “derivación autoritaria” (López Maya, 2012) a estos cambios donde se consideraba que se había roto el hilo institucional y legal. No era para menos, la disputa era ya total entre dos modelos adversos que se prestaban como antípodas, incluso en la arena de la discusión por el tipo de democracia (Roitman, 1992). Los actores más viscerales calificaban a la Ley Habilitante y a las Misiones Sociales como un Estado paralelo. Sin embargo, la decisión de una mejor y mayor distribución de la riqueza convocaba a medidas poco ortodoxas, sobre todo, con una institucionalidad adolecida como la venezolana. La contradicción, por tanto, se hace evidente al someter estos laudos al sufragio vinculante y que sean rechazadas como, en efecto, ocurrió.

Los señalamientos no necesariamente atacaban las contradicciones de la Revolución Bolivariana porque no estaban en el mismo canal de intereses. Con salvedades ambiguas, basadas en la democracia representativa-delegativa, se defiende la alternancia bajo la tesis de la obstaculización por parte del liderazgo unipersonal; de la emergencia de líderes jóvenes disyuntivos; la reelección resulta perturbadora para estas posiciones políticas y ni qué decir sobre la centralización estatal. “El haber arribado al gobierno por vía pacífica,

manteniendo el Estado de derecho y el apego a la Constitución, ha sido una limitante para salir del viejo aparato estatal burocrático” (Figueroa Salazar, 2009: 16).

La democracia participativa y protagónica que impulsaba el chavismo corría el riesgo de convertirse en una democracia plebiscitaria o de referéndum, es decir, cayendo en una especie de bonapartismo, más cuando el esfuerzo aglutinador de la política de partidos del movimiento bolivariano convocó exclusivamente a sus distintas fuerzas y movimientos para dar respuesta a la lógica electoral establecida, más allá de concertar un despliegue conjunto de la política nacional desde el poder.

DISPUTA DEMOCRÁTICA Y CULTURA RENTISTA

Estos puntos no fueron las características primordiales de las discordias electorales que se han dado en la Revolución Bolivariana, no obstante, las múltiples conjeturas –que no terminan por demostrarse– incluso de algunos de los “temas del debate”, estuvieron totalmente alejadas de la Revolución Bolivariana y su proceso democratizador. Empero, a pesar de la disputa entre el modelo conservador de la democracia y la democracia participativa y protagónica, de las conquistas sociales obtenidas y de minimizar las brechas de desigualdad, las mediaciones sociales poco cambiaron.

El anterior planteamiento se hace más claro si lo relacionamos con el hecho de que en los gobiernos de Chávez, especialmente en los periodos de bonanza petrolera y teniendo el control de PDVSA (quien controla PDVSA controla la renta petrolera), se incentivó, por medio de políticas de subsidio, el consumo y no la sustitución de importaciones a través de la producción industrial y agrícola, esto originó en amplios sectores que no simpatizaban con el proyecto una to-

lerancia endeble, pues las mediaciones sociales estaban contenidas por el gasto que los petrodólares soporaban en las llamadas clases medias criollas, que desde el puntofijismo han sido de gran volumen en Venezuela y cuyo protagonismo también es amplio, en contraste con el histórico protagonismo popular que no terminaba de consolidar la masificación de una politización desde las bases.

Esta mancuerna de contradicciones nos invita a mirar el comportamiento del ciclo rentista venezolano, cuando existe un alza en el precio del petróleo los gobiernos tienden a exacerbar sus rasgos populistas y el país sufre las consecuencias de sus endeudamientos. Lander exterioriza el fenómeno de la siguiente manera:

Han sido igualmente severas las limitaciones de un proceso de transformación social concentrado en las dinámicas político-organizativas e institucionales, sin una correspondiente alteración de la estructura económica de la sociedad. Se dan pasos en la dirección de mayor democracia política, sin que esto esté acompañado de la democracia en el ámbito de la producción. Sin base productiva propia, las organizaciones populares no pueden dejar de depender del Estado. De esta manera se acentúa el Estado-centrismo verticalista rentista y clientelar de esta sociedad, lo cual es poco conducente a la ampliación de la democracia (Lander, 2018: 17).

Con base en lo anterior, de algo no hay duda: la Revolución Bolivariana no está basada en una política productiva, sino rentista, como lo señala Sutherland, M (2018) quien sustenta que la situación en Venezuela no se debe al “socialismo” ni a la “revolución”:

...el enorme auge exportador de Venezuela, facilitado por la multiplicación del precio del petróleo por más de diez, se ha visto acompañado por un voraz auge importador. Las importaciones, que en 2003 apenas rozaban los 14.000 millones de dólares (valor cif), alcanzaron en 2012 los 80.000 millones, y aunque 70% de estas importaciones está supuestamente orientado a la inversión productiva, esto no se vio reflejado en un aumento correlativo de la producción. El au-

mento de 457% en las importaciones (valor cif) para el periodo 2003-2012 refleja que el ritmo en la importación fue a todas luces exagerado y sin ninguna perspectiva de ahorro ante una posible declinación del ciclo económico derivado de una esperada caída en los precios del petróleo. De hecho, el aumento de las exportaciones para ese mismo periodo fue de 257%, mucho menor al aumento de las importaciones. Sutherland, M (p.146).

El discurso enarbolado durante los periodos de gobierno de Chávez Frías, que sustentaba el sello anticapitalista y pluricultural del proceso, chocó de frente ante la vigorización del extractivismo minero, la disputa por las tierras agrícolas y el continuismo rentista del crudo y sus derivados. Empero, el criticismo incisivo niega por un lado, la capacidad de politización y organización autogestiva, inherentes a los sectores sociales populares (en la que se basa la principal resistencia de las organizaciones populares de venezolanos y venezolanas de a pie ante los embates contrarrevolucionarios) y, por otro lado, la relación entre la crisis económica (que se potenció después de la muerte de Chávez) y los hechos políticos. Negar esto es evadir el signo geopolítico que la Revolución Bolivariana tiene.

LA VARIABLE EXTERNA

Pasqualina Curcio (2018) es una de las politólogas que ha apuntalado la relación entre la crisis económica inducida y los intentos políticos de desestabilización al interior. Ante el debate citado, expone lo siguiente:

La hiperinflación es un fenómeno político que se origina a través de la manipulación de variables económicas, específicamente el valor de la moneda. Arma que ha sido encubierta con el manto monetarista y que han utilizado para inducir hiperinflaciones y con ella, derrocar revoluciones socialistas o garantizar, cada vez más, la hegemonía del dólar en el sistema monetario internacional a través de las dolarizaciones[...] (p.25).

En un inicio, entre 1999 y 2005, las acciones para derrocar el gobierno bolivariano fueron abiertas y fronta-

les. A partir del año 2006, comenzaron a ser encubiertas, especialmente las agresiones económicas: el desabastecimiento programado y selectivo de los bienes esenciales a través de la alteración de los mecanismos de distribución, el bloqueo financiero internacional, el embargo comercial, y el ataque a la moneda forman parte de la lista de las armas de guerra no convencional y veladas empleadas por el imperialismo para derrocar la Revolución Bolivariana. Armas que intensificaron a partir del año 2013, luego del fallecimiento de Hugo Chávez (Curcio, 2018).

Las críticas a la tesis de Curcio se han ensablado con otra verdad a medias: la omisión de las contradicciones internas del “socialismo del siglo XXI” exasperando el discurso del enemigo externo. Sin embargo, luego del aparente repliegue de los Estados Unidos en otras partes del mundo, su atención se ha vuelto a fijar de manera puntual en América Latina debido a la multipolaridad hegemónica: China y Rusia observan de cerca sus intereses y grandes inversiones en países como Venezuela, Nicaragua y Cuba “la Troika del mal” –según Donald Trump– que solo sustituyó de etiqueta al “eje del mal” creado por George W. Bush.

La crisis de la Revolución Bolivariana no puede –ni debe– ser explicada exclusivamente desde la variable imperialista, pero ésta no deja de tener un peso considerable al dar cuenta de la situación. Dejar de lado la afrenta hegemónica extranjera en un contexto internacional donde por un lado, la Revolución Bolivariana bullía su radicalización y por otro, asumía el gobierno de los Estados Unidos un afroestadounidense (Barack Obama 2009-2017), quien vendió la idea de la suavización de la hegemónica y militarista política exterior estadounidense a través del *smartpower*, solo demuestra, por medio de la aplicación de las tesis de Joseph Nye, el triunfo de la cara política del neoliberalismo

(neoconservadurismo) en la región, el cual tiende a confundir estas políticas con el cese de la expansión estadounidense. Antes de terminar su gobierno, Barack Obama declaró a Venezuela como amenaza externa, lo que sirvió como punta de lanza para una escalada de medidas coercitivas unilaterales que han afectado al grueso de la población venezolana.

RELACIONES DE PROPIEDAD Y APROPIACIÓN

El cuarto boom petrolero soportó la radicalización del proceso, sin embargo, cuando vinieron los embates asfixiantes contrarrevolucionarios y la caída de los precios del barril de crudo, se evidenció una polarización que no estaba basada del todo en una politización social; un efecto de rebote con base en el aumento de la capacidad ociosa sustentada en la política de expropiaciones por parte del Estado, la cual estuvo acompañada por niveles bajos de inversión del sector privado.

La economía social no fue una alternativa sólida, la Revolución Bolivariana soportó un proyecto anti-neoliberal, pero no concretó su fase anticapitalista, la propiedad privada continuó siendo la preponderante pese al impulso de la propiedad social, comunal, pública y estatal. Esto ha propiciado una de las más violentas contradicciones hasta la actualidad: antagonismo y choques con los procesos comunales, producto de la reacción violenta de la oligarquía terrateniente y de la definición del rumbo en la dirección estatal. Esta contradicción es matizada por el uso excesivo del discurso antiimperialista y, por otro lado, acompañando este matiz el PSUV decantó como un “partido atrapa todo” (catch-all party) tal cual fue descrito por Otto Kirchheimer (1980) y por Maurice Duverger en su clásica obra *Los partidos Políticos* (1957).

Amílcar Figueroa externa su explicación de dicho fenómeno de la siguiente manera:

Al haberse destinado buena parte de la transferencia de recursos (democratización de los recursos) al fomento de la pequeña propiedad, y a la propiedad privada cooperativizada, tal vez sin proponérselo, se ha operado un proceso de crecimiento de la pequeña burguesía –de por sí numerosa en nuestra sociedad–, con la consiguiente presencia de sus valores culturales: el consumismo, el individualismo, el egoísmo y otros.

También se han venido formando nuevos grupos económicos en el país, algunos de ellos a la sombra misma del proceso bolivariano, la presencia de estos factores en el aparato estatal es un obstáculo real para el avance de la revolución social, y ello debe ser objeto de un atento estudio (Figueroa, 2009, p. 15).

También se solapó, y en cierta medida se consintió, a una burguesía venezolana parasitaria (quienes importaban antes de la Revolución bolivariana más del 70% de insumos básicos para la gran mayoría de la población), con el mecanismo de los dólares preferenciales que exacerbó, como menciona Manuel Sutherland (2012), a un empresariado importador e improductivo. Cuando se procuraba corregir este apalancamiento entre los negocios petroleros y la burguesía parasitaria, aparecen, sin duda, por un lado, los fantasmas de los presos y perseguidos políticos, y por otro, los eufemismos de “boliburguesía”, “enchufados” o “burguesía revolucionaria” que no son más que sectores que a costa de sus buenas relaciones con altas esferas gubernamentales se han visto beneficiados económicamente. Este fenómeno ya lo problematizaba Rodolfo Quintero (2016) en su clásico ensayo *La cultura del petróleo* y, en tiempos recientes, Roland Denis en *Las tres repúblicas* (2011) o Malfred Gerig en *La Larga Depresión venezolana* (2022).

Simón Rodríguez, el viejo maestro de Bolívar, acuñó una oración muy difundida en Nuestra América, “o inventamos o erramos”, esta frase ha sido utilizada por diversas posiciones políticas en Venezuela y ha desatado muchos monstruos pues se ha utili-

zado a conveniencia –hasta la actualidad–, justificando la improvisación política, estratégica y programática, anteponiéndose a “una de las leyes de la política: se piensa y se hace para la realidad concreta; no para lo que idealmente se tenga en la cabeza[...] teniendo en cuenta la revolución posible” (Figueroa, 2009: 4).

El producto legislativo de la reconfiguración estatal venezolana, impuesto en la Constitución de 1999 y en las coloquialmente conocidas leyes habilitantes, no rebasó la capacidad organizativa del poder popular de base en la realidad, pero el excesivo paternalismo estatal, junto con los embates de signo político contrario y el burocratismo, condujeron a que la frase novelesca “como vaya viniendo vamos viendo”, sea casi imposible de arrancar del actuar del Estado-gobierno venezolano que ha pagado caro el histórico confort rentista y ha transferido a la sociedad tal dinámica, donde los más desfavorecidos tienen que “resolver” sus vidas en un contexto donde se han visto reducidos –actualmente– a la supervivencia.

LA POLÍTICA DE PARTIDO

El PSUV –propuesto el 15 de diciembre de 2006 y creado al año siguiente– es un proyecto político malogrado de la Revolución Bolivariana; pese a que sorteó el debate en torno a no gestarse como un frente político, no pudo puntualizar la estructura “desde abajo”, terminó convirtiéndose en una hegemónica maquinaria electoral, cada vez se encuentra más alejado del ideal de ser un partido-movimiento. Además, al ir excluyendo a los sectores menos burocratizados, el horizonte de buscar ser el partido “más democrático de la historia venezolana” (Chávez, 2007) se fue diluyendo. Hasta entonces no existía un partido que presentara estas características en el concierto pluripartidista del sistema político venezolano, el PSUV tampoco cubrió ese hueco.

Luego de la radicalización del proceso y del *golpe de timón* en 2012 (de donde surge la frase “comuna o nada”), los proyectos políticos quedaban irresueltos de contenido político concreto. Lo anterior se hizo más evidente con el crecimiento de la heterogeneidad de los Consejos Comunales, permitiendo que la oposición política (principalmente simpatizantes o militantes de Acción Democrática y Primero Justicia) penetraran en ellos. Una característica que más allá de considerarse una contradicción interna puede razonarse como un elemento plural y democrático.

Veamos lo que menciona Amílcar Figueroa al respecto:

El movimiento V República nunca tomó en serio la tarea de construir los consejos comunales, no solo por haber nacido y, en buena medida, estar concebido como un aparato electoral –esfera que se desempeñó con mucha eficiencia, por cierto– sino porque nunca tuvo entre sus preocupaciones establecer una correcta línea de trabajo social. De esta forma, la construcción de los consejos comunales se desarrolló como una política de Estado, organizada y dirigida por las instituciones del Estado, a la cual, a decir verdad, el partido aportó muy poco (Figueroa, 2009, p. 14).

No obstante, en el contexto de la última contienda electoral presidencial que Hugo Chávez encabezó, desde el PSUV se impulsó la Unidad Bolívar Chávez (UBCH):

ARTÍCULO 22: DE LA UNIDAD BOLÍVAR CHÁVEZ (UBCH)

La Unidad Bolívar Chávez (UBCH), es la organización esencial y base de articulación de las patrullas socialistas para la ejecución coordinada de los planes de acción política y social en un radio de acción determinado. La Dirección Política Nacional del Partido determinará su organización y podrá agrupar varias UBCH para crear la red de articulación político-social y del sistema de formación ideológica del PSUV (Partido Socialista Unido de Venezuela, 2010, p. 65).

Las UBCH se pretendían forjar desde la Unidad Cívico-militar, debido a que eran la propuesta central de la

distribución territorial de los órganos del partido: un Comité Popular de Lucha (CPL) podía ser formado hasta por cuatro UBCH. Estas están totalmente vinculadas a los Consejos Comunales y a la Milicia Bolivariana (componente de las Fuerzas Armadas Bolivarianas, constituida fundamentalmente por la reserva).

Las UBCH no han podido superar el carácter electoral de su accionar y, paradójicamente, han sido una zancadilla para la concreción del Gran Polo Patriótico, plataforma política de convergencia entre distintos partidos y movimientos sociales chavistas debido a la verticalidad sostenida desde la dirección nacional del PSUV, que ha ejercido una conducción hermética del proceso a través de cúpulas conformadas por actores cercanos a la figura presidencial. Empero, las UBCH junto con los Consejos Comunales, han sido espacios del protagonismo y empoderamiento de liderazgos femeninos, trinchera que puede ser utilizada para reivindicar aún las deudas sociales históricas que la Revolución Bolivariana tiene con ellas, como la legislación de la Interrupción Legal del Embarazo (ILE), por citar un ejemplo.

CONCLUSIÓN

Si bien la República Bolivariana de Venezuela se gestó desde un alto contenido de politización social –entendida como educación política y no como filiación partidista o desbordes ideológicos– a través del modelo de democracia participativa y protagónica, las contradicciones son iguales o más fuertes, calentando una olla de presión política, social y económica de la cual no fue totalmente responsable el gobierno de Chávez Frías. Estas contradicciones son multidimensionales y dialécticas, aunque la columna vertebral de éstas yace en lo político (Bolívar Echeverría, 1996).

El socialismo en la experiencia de la Revolución Bolivariana es el mayor proyecto pendiente y ha quedado en una retórica poco concreta que

tampoco generó un apuntalamiento teórico que lo respaldara gracias a la arraigada preferencia pragmática de la dirección chavista.

A pesar de que en el período de bonanza petrolera los índices de desarrollo humano, la ampliación de los servicios públicos, el acceso a la vivienda, las políticas alimentarias y las misiones sociales lograron reducir los índices de pobreza hasta el año 2013, una vez implosionado el modelo rentista con la caída de los precios del petróleo y la posterior política de sanciones del gobierno norteamericano en contra de la economía venezolana, las aspiraciones socialistas se resquebrajaron quedando postergado el proyecto de reivindicación social, mostrando las debilidades de un proceso de transformación que no sentó las bases de un modelo productivo que superara la configuración rentista de la economía y su consecuente expresión en la política.

En tanto, pareciera que queda lejos ya dentro de la misma Revolución Bolivariana debatirse entre una revolución radical socialista o comunal o la restauración neoliberal, especialmente si se considera al gobierno actual, encabezado por Nicolás Maduro Moros, como avanzada de tal revolución. En sus dos períodos gubernamentales, las contradicciones internas se han acrecentado, al tiempo que la bisagra que expusimos resulta en una hiperinflación galopante, la pérdida abrupta del poder adquisitivo y la pulverización del salario, la economía basada en divisas (principalmente dolarización), la privatización de los pocos procesos productivos (esencialmente los derivados de la producción petrolera), la migración masiva calificada y, sobre todo, masificación de los procesos policiaco-militares, aunado a un sistemático desdibujamiento del margen y la capacidad autocrítica, propiciando un quiebre desmoralizante y desmovilizador que ha traído por resultado la falta de cohesión en el seno de las izquierdas que forman parte del *per se* sincrético chavismo.

Este periodo necesita su propia investigación principalmente porque hablamos de hipótesis aún en movimiento, pero consideramos que los gobiernos de Nicolás Maduro representan una continuidad frustrada del Chavismo y no un quiebre. Aquí reside la importancia de considerar las contradicciones de la base social, eso permite entender un proceso de transformación en su diferencia. Mientras tanto, la oposición local continúa siendo incapaz de diagnosticar la realidad del país que aspira a gobernar y sin enmascaramientos se muestra cada vez más entreguista, violenta y cómoda en ese papel al verse impotente por no conseguir apoyo popular al interior del país. Al mismo tiempo, los vecinos gobiernos regionales de Venezuela capitalizan la ficción del “castrochavismo”, la “venezolanización de” y “el Madurismo” con base en la desinformación, el miedo y la ignorancia, una mezcla altamente inestable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alavez Salazar, Jesús Fernando (2019). *Securitizar la democracia en América Latina: la Seguridad Democrática y la Unidad Cívico-militar a debate*. (Tesis Inédita de Maestría). PPELA, UNAM, México D.F.

Bejarano, Ana María (2011). *Democracias precarias. Trayectorias políticas divergentes en Colombia y Venezuela*. Bogotá: Ediciones UNIANDES.

Castillejo Cuellar, Alejandro (2016). *Poética de lo otro. Hacia una antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia. Una trilogía sobre la violencia, la subjetividad y la cultura, 2ª Edición* (Vol. 1). Bogotá: Universidad de los Andes.

Cerutti, Horacio (2009). *Populismo*. México D.F.: UNAM, IES.

Chávez Frías, Hugo (2007). El discurso de la unidad 15 de diciembre de 2006. En: *Socialismo del siglo XXI*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información.

Curcio, Pasqualina (2018). *Hiperinflación: Arma imperial (III)*. Caracas: Nosotros Mismos.

Denis, Roland (2011). *Las tres repúblicas. (retrato de una transición desde otra política)*. Caracas: Ediciones Nuestramérica rebelde.

Dussel Ambrosini, Enrique (2012). *Democracia participativa, Disolución del Estado y Liderazgo político. Cuadernos del movimiento*. México D.F: Tinta Roja Tinta Negra- Radicalizar la democracia.

Duverger, Maurice (1957). *Los partidos políticos*. México D.F.: FCE.

Echeverría, Bolívar (1996). Lo político y la política. *Chiapas* 3, México: IIEc, UNAM-Ediciones ERA, pp. 7-17.

Figueroa Salazar, Amílcar. (2009). ¿Reforma o Revolución en América Latina? El proceso venezolano. Querétaro: Ocean Sur.

Fiorelli, Roberto (2008). Los neopopulismos latinoamericanos como reivindicación de la política. *Cuadernos americanos* 126, pp.11-27.

Gerig, Malfred (2022). *La larga Depresión venezolana. Economía política del auge y caída del siglo petrolero*. Caracas: CEDES-Trinchera.

Francine. (Oct. – Dic. 2017). Venezuela: ¿un nuevo tipo de régimen militar?. *Foreign Affairs Latinoamérica* 7(4), pp.44-52.

Giddens, Anthony. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*, Madrid, Buenos Aires: Taurus.

Kirchheimer, Otto (1980). El camino hacia el partido de todo el mundo, en Kurt Lenk y Franz Neumann (eds.): *Teoría y sociología críticas de los partidos políticos*, Barcelona: Anagrama, pp.328-337

Lander, Edgardo (2018). Venezuela: el fracaso del proceso bolivariano. *Aporrea*. Recuperado de: <https://www.aporrea.org/ideologia/a267859.html>.

López Maya, Margarita. (2009). *Venezuela: el gobierno de Hugo Chávez y sus fuerzas bolivarianas*. México D.F.:

Instituto Federal Electoral.

(2012). El 11-A y la deriva autoritaria de Venezuela. En: Díaz, Luis Carlos (Ed.). *Golpe al vacío. Reflexiones sobre los sucesos del golpe de 2002*. Chacao: Lugar Común.

Mazzeo, Miguel (2015). Comuna o nada. El espíritu de la comuna y la transición al socialismo. Reflexiones sobre la revolución Bolivariana. *Kavilando. Revista de Ciencias Sociales*. 7 (2), pp. 172-173.

Partido Socialista Unido de Venezuela. (2010). *Libro Rojo*. Venezuela: Autor.

Quintero, Rodolfo (2016). *La cultura del petróleo. Ensayo sobre estilos de vida de grupos sociales de Venezuela*. RBV: Fundación editorial El perro y la rana.

Rendón Corona, Armando (2010). *La consulta al pueblo. Formas de la democracia semidirecta*. México D.F.: Itaca.

Rodríguez, Simón. (2004). Sociedades Americanas, 1842. En: *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Sutherland, Manuel. (12 sep. 2012). La burguesía en Venezuela: especulación, poca industria y escasas empresas en manos del Estado. *ALAINET*. Recuperado de: <https://www.alainet.org/es/active/57913> Consultado 15 de septiembre de 2017.

Sutherland, Manuel (2018). La ruina de Venezuela no se debe al 'socialismo' ni a la 'revolución'. *Nueva Sociedad*, 274, pp. 142-151.

Salas-Bourgoin, María Andreina (2016). Sociedad, Estado y renta petrolera en Venezuela: una relación unidireccional. *Revista Geográfica Venezolana*. 57 (2), pp. 2-24.

Vilas, Carlos (1995). *Estudio preliminar: El populismo o la democratización fundamental de América Latina*. México D.F: CONACULTA.

Villoro, Luis. (2015). *La alternativa: perspectivas y posibilidades de cambio*. México D.F: FCE.

**UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA, GLOBALIZACIÓN Y
DESAFÍOS INTERCULTURALES EN EL SIGLO XXI.**

Latin American University, Globalization and Intercultural Challenges in the 21st Century.

Elmer Bagner Salazar SalazarUniversidad de San Martín de Porres.
Chiclayo, Perú.

esalazars@usmp.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-8889-9676>**Doive Salvador Ortega Silva**Universidad Científica del Sur.
Lima, Perú.

sortega6111@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7347-2808>**Julissa Elizabeth Reyna-Gonzalez**Universidad Nacional Hermilio
Valdizan. Huánuco, Perú.

jreyna@unheval.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-9970-9025>**Hans Minchán-Velayarce**Universidad Nacional de Jaén.
Jaén, Perú.

hans_minchan@unj.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-9033-9734>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8274163>**RESUMEN**

El artículo analiza el papel de la universidad latinoamericana ante el avance del fenómeno de la globalización occidental. Para lograr este objetivo, se consideran los siguientes aspectos: 1. Los alcances de la globalización como fenómeno planetario, que se integra a los sucesos y eventos históricos, además de hacerse presente en la implementación de ideologías antropocéntricas, en la instauración del capitalismo como sistema económico hegemónico y en el eurocentrismo, como condición determinante para la conceptualización de centro y periferia. 2. El papel de la universidad latinoamericana como reproductora de la racionalidad moderno/occidental, sujeta a lineamientos coloniales, donde la universidad se ha encargado de perpetuar el saber academicista, el orden hegemónico occidental, no concretando un plan amplio de transformación social. 3. El surgimiento de las propuestas de universidades interculturales en el siglo XXI, que buscan la constitución de un proyecto de interés común, de encuentro entre seres, saberes y conocimientos, sin perder de vista la rigurosidad académica y la construcción de vías para la transformación social. El método empleado es el de revisión hermenéutico-documental. Se concluye en la urgencia de la descolonización de la universidad y de la integración del conocimiento otro dentro de las universidades latinoamericanas, como un horizonte de acción para fortalecer la interculturalidad y la heterogeneidad cultural latinoamericana.

Palabras claves: Globalización, universidad latinoamericana, descolonización, interculturalidad, transformación social.

ABSTRACT

This paper aims the role of the Latin American university in the face of the advance of the phenomenon of Western globalization. To achieve this objective, the following aspects are considered: 1. The scope of globalization as a planetary phenomenon, which is integrated into historical events and events, in addition to being present in the implementation of anthropocentric ideologies, in the establishment of capitalism as a system hegemonic economy and Eurocentrism, as a determining condition for the conceptualization of center and periphery. 2. The role of the Latin American university as a reproducer of modern/Western rationality, subject to colonial guidelines, where the university has been in charge of perpetuating academic knowledge, the Western hegemonic order, not specifying a broad plan of social transformation. 3. The emergence of proposals for intercultural universities in the 21st century, which seek the constitution of a project of common interest, of encounter between beings, knowledge and knowledge, without losing sight of academic rigor and the construction of pathways for transformation Social. The method used is the hermeneutic-documentary review. It concludes in the urgency of the decolonization of the university and the integration of other knowledge within Latin American universities, as a horizon of action to strengthen interculturality and Latin American cultural heterogeneity.

Keywords: Globalization, Latin American university, decolonization, interculturality, social transformation.

RECIBIDO: 17/04/23

ACEPTADO: 30/05/23

INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto, el tema de la globalización ha sido ampliamente estudiado y considerado desde diversas perspectivas académicas, es un fenómeno multifactorial que tiene incidencia sobre la vida, el desenvolvimiento humano y sobre las instancias académicas universitarias, organismos que, por excelencia, han sido encargadas de universalizar y difundir el saber. Sin embargo, la universidad latinoamericana no ha sido ajena al proceso de globalización de la economía y de los mercados, cuya apuesta se centra en la reconfiguración del poder, en la creación de nuevas disposiciones, políticas, epistémicas y ontológicas que condicionan el desenvolvimiento de la vida.

Producto de las tendencias de la globalización, se han producido cambios considerables en las formas de definir el acto educativo, dejando de lado el desafío del pensar, el pensamiento crítico, la ampliación del saber, sustituidos por intereses corporativos, que señalan qué estudiar, para qué estudiar y qué productividad pueden generar los cocimientos adquiridos en una universidad. Dicha conducción de la universidad latinoamericana evidencia el quiebre con la razón de ser de la universidad, pensada para la difusión del saber, el cambio social y la formación de ciudadanos para la inserción en la sociedad y no en el mercado. Por esta razón, la lucha de la universidad es por el reconocimiento de su rol dentro de la transformación de la sociedad, como un constante cuestionamiento a la homogeneización del saber, en tanto es un ente creado para impulsar el desarrollo integral, que incluye los intereses de la ciencia, del hombre y de la naturaleza. En virtud de lo anterior, el artículo ofrece una lectura crítica a los conceptos de globalización y universidad latinoamericana, constituyéndose en un aporte y cuestionamiento a la colonialidad del saber.

LA GLOBALIZACIÓN EN MARCHA

La globalización es un fenómeno planetario, que insta a tomar conciencia de la realidad, de las luchas históricas y de la serie de incertidumbres surgidas a partir de la configuración del sistema mundo/moderno. Su instauración no se limita a una serie de eventos históricos ni al dominio de los Estados Unidos en los escenarios económicos, políticos y bélicos, sino que se comprende como un proceso de expansión de la modernidad eurocéntrica, que tiene su punto de inicio con la conquista de América y la sucesiva implementación de la ideología antropocéntrica, el capitalismo como sistema económico y el eurocentrismo como determinante epistémico, ontológico y político que divide el globo terráqueo en centro y periferia (Barragán, 2010). De los conceptos centro y periferia, la modernidad eurocéntrica se despliega a todo el mundo, a toda cultura, definiéndose a sí misma como el epicentro del saber y del poder, como una voluntad de conquistar, de imponer límites a la ciencia, considerando como fin su propia racionalidad (Dussel, 2000).

En medio de esta voluntad de conquistar, se impone un modelo desarrollista, determinado por el avance económico del Norte global, donde se fijan las características propias del conocimiento certero. Estas directrices son seguidas por los centros de poder, que ofrecen una visión de mundo donde lo importante es la utilidad del cuerpo y de la naturaleza al servicio de los intereses económicos occidentales. Dicha ideología fue implementada en la conquista, en el ordenamiento impuesto al Nuevo Mundo, dado que los conquistadores veían la necesidad de imponer su racionalidad sobre los entes conquistados. Basado en estas premisas, comienza el proceso de expansión civilizatorio occidental, como lugar de avance de la ciencia y de la filosofía moderna, que oculta el genocidio colonialista,

el silenciamiento de las identidades, pretendiendo la homogeneización del saber (Méndez y Morán, 2014).

Como puede apreciarse, la globalización es una categoría multifactorial, en la que se conjuga el pasado, el presente y las perspectivas futuras de la humanidad. De igual forma, hace referencia a las transformaciones acontecidas sobre la vida, como puntos de quiebre y de cambios sobre la humanidad, como los hechos producidos tras la conquista de América, tesis ampliamente en los postulados del pensamiento crítico latinoamericano, también en el bombardeo a Hiroshima y Nagasaki, la caída del Muro de Berlín y la desaparición de la Unión Soviética, hechos que llevaron a tomar conciencia sobre la realidad global, el peligro de las ideologías totalitarias y la incidencia humana sobre sus congéneres y el resto del planeta (Hinkelammert, 2005 y Barragán, 2010).

La conciencia crítica acerca de la globalización conduce a la responsabilidad, a un compromiso sobre el cuidado del planeta, como una obligación ética que brinda la posibilidad de garantizar la vida. Dicha perspectiva trasciende los enfoques utilitaristas sobre la vida; es un distanciamiento de la visión positivista de la ciencia, un cuestionamiento al crecimiento poblacional desmedido (Hinkelammert, 2005), así como a las acciones expansivas de la civilización occidental, cuyos efectos conducen al deterioro de la vida, el quiebre de la relación hombre/naturaleza y de la posibilidad de garantizar la preservación de la vida a futuro, como parte de una perspectiva ética intergeneracional (Alvarado, 2019).

De esta manera, la globalización se abre paso a todos los escenarios de la vida, a todo espacio de interés público y privado, conduciendo al fortalecimiento de los intereses del mercado, donde la vida y su dignidad se transforman en objeto de investigación humana, dando preponderancia

a la parcialización de la investigación, al crecimiento desmedido de la economía, a la aplicación científico-técnica de las invenciones, sin un cuestionamiento ético sobre las dimensiones y consecuencias que esto supone (Hinkelammert, 2005). Esto es evidenciable en las formas de conducción de la globalización, presentes en la expansión hegemónica y homogeneizadora occidental, cuyo máximo representante es el capitalismo, como modelo económico de reproducción e impacto dentro de la sociedad, que sumado a las asimetrías económicas originadas, ha incidido en la formulación de ideales racistas y xenofóbicos, como un sistema excluyente, donde la ideología científica impone como único conocimiento válido el desarrollado en los centros hegemónicos de poder (Barragán, 2010).

Para Barragán (2010), los centros de poder global amplían los alcances de la globalización por medio de la privatización, el libre mercado, el debilitamiento del Estado, la flexibilidad laboral, el empobrecimiento de la actividad campesina, la urbanización creciente, la explotación de la tierra, el crecimiento de las empresas transnacionales y otros factores que atentan contra el bienestar humano. En esencia, la globalización busca subsumir la realidad e imponer la ideología occidental como regente, como mecanismo de control y disciplina del orden mundial. Como tal, se entiende como un proyecto expansivo, hegemónico, capitalista, que busca acabar con la oposición de toda identidad alternativa o disidente, imponiendo lógicas totalizadoras, sin asumir la complejidad de la vida, de la humanidad y de los continuos cambios ocurridos en la sociedad.

En la década de los años ochenta del siglo XX, la globalización se presentó como la nueva estrategia económica mundial que, impulsada por el capitalismo, llevó a la crisis de diversas naciones en los años noventa. Dentro de sus propuestas incluía la

liberación del comercio, la desaparición de las fronteras, la reducción del Estado, la individualización, la sustitución de valores como la solidaridad, cooperación y respeto, por la individualización y la acumulación de capital en beneficio propio o de un reducido sector financiero que controla la economía global, afectando la calidad y dignidad de vida de la población. Estas premisas son legitimadas en base al desarrollo económico nacional e internacional, de donde se sigue que la globalización amplía los alcances del sector privado, mientras debilita los derechos de los trabajadores, restringe o distorsiona el derecho a la educación, la salud, a la tierra, formando parte de las estrategias para impulsar el Estado corporativo, la división de clases y un quiebre con la visión del bienestar social (Aboites, 2001).

Durante la década de los años 1990, la globalización impuso un pensamiento único, centrado en la desesperanza. Hecho que estuvo acompañado por la caída del muro de Berlín y la proclamación del fin de la historia humana, el triunfo y dominio del capitalismo (Fukuyama, 1992). Con estos sucesos la globalización proclamaba la victoria del liberalismo económico y político, el fin de la guerra fría y la instauración de una época neoliberal, hecho que afectó todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo la formación en educación superior, dado el modelo corporativo de universidad implementado, basado en la relación universidad/productividad, aprender por aprender, sin interés en la formación del pensamiento crítico ni en la resolución de los problemas sociales (Cuño, 2016).

En el contexto actual, la globalización se ve fortalecida por la inmediatez de las comunicaciones, por el acceso inmediato a la información y por el crecimiento de las Tecnologías de la Información y comunicación, a lo que se añade la búsqueda de utilidad para el uso de las tecnologías, traduciéndose como progreso de la

ciencia e instrumento valioso para los procesos comunicativos, cognitivos, que destacan por su versatilidad, pero que causan estragos a la hora de mantener viva la identidad cultural, dado que desdibuja las barreras culturales y lingüísticas, planteando un modelo único como referente de progreso para la humanidad (Esteves et al., 2021). Modelo que, desde diversas ópticas, ha sido cuestionado por sus desatinos y por las vulnerabilidades estructurales que ha dejado a su paso a lo largo del tiempo, en los que destaca el deterioro medioambiental, la industrialización acelerada, la sobrepoblación, el aumento de catástrofes de orígenes antropogénicos, entre otros aspectos (Mejía et al., 2021).

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y LOS DESAFÍOS DE LA GLOBALIZACIÓN

Producto de la globalización, la universidad latinoamericana funciona como reproductora de la ciencia moderna, del academicismo, perdiendo los espacios de acción y de actuación social, de apertura al pensamiento crítico, anclada a lineamientos coloniales. En medio de ello, la formación se centra en regímenes de evaluación, aplicable tanto estudiantes como docentes, donde el interés se centra en la capacidad de producción y el enfoque utilitario que tienen los conocimientos adquiridos. Esta realidad es acorde con los postulados de la colonialidad del saber, donde la universidad se ubica como una institución que válida los conocimientos, siguiendo una serie de criterios para garantizar la neutralidad, limitando su campo de acción social, manteniendo el orden hegemónico existente (Valenzuela, 2021).

Un orden pensado para la permanencia del elitismo social, en las estructuras coloniales, en el modelo dominante y comercial de la ciencia, donde la universidad adopta esta serie de valores y tradiciones globales, que se definen como superiores,

donde lo importante es la utilidad y universalidad del saber y otros saberes son subvalorados, en especial aquellos legados por tradiciones culturales distintas a la occidental. Así, la universidad sitúa al eurocentrismo como único criterio válido del saber, de donde todo conocimiento es explicado y verificado en estos términos, perpetuando relaciones hegemónicas de dominantes/dominados, opresores/oprimidos. Por ello, la universidad latinoamericana es sustentada en el eurocentrismo academicista, una perspectiva epistémica al servicio de la globalización (Valenzuela, 2021).

La universidad es impulsada por los ideales de la globalización, por el orden económico capitalista. En medio de ello, desarrolla relaciones de poder, de dependencia y subordinación, que se extiende desde lo económico, político, hasta llegar a conquistar los espacios culturales. Se impone así una visión de saber, de conocimiento y de ciencia que legitima las lógicas dominantes, las formas de entender la realidad, donde se privilegia el discurso totalizador de la globalización neoliberal, del modelo civilizatorio occidental, que se concibe como cúspide del desarrollo humano. En tal sentido, las tradiciones ancestrales, los modos de producción locales, sustentables y sostenidos, la identificación del ser humano con la naturaleza, con la cosmovisión plural, con la tierra, son subsumidos por la homogeneización global, como parte de la geopolítica global que determina las relaciones de poder (Ávila, 2011).

Assumir el poder implica determinar quiénes son vencedores y quiénes vencidos. Es una estructuración ontológica que descalifica la identidad alternativa, que impone la visión globalizadora como único criterio válido, creando conocimientos desde la perspectiva de los vencedores, haciendo no válidos toda producción de saber ubicado en las periferias. Estas relaciones se extienden en la universidad, en las relaciones establecidas

dentro de la misma y en la mirada distante que esta ofrece hacia las comunidades, excluyendo las experiencias y formas de vida de los grupos que tiene en formación. De esta manera, la colonialidad es el fundamento del sistema universitario latinoamericano, basado en criterios de exclusión racial, étnicos y lingüísticos, donde persiste la concepción bancaria del saber (Ávila, 2011).

Esto puede observarse en el desarrollo histórico de las universidades latinoamericanas, que guardaron estrecha relación con los avances y modernización de las ciudades, además de promover condiciones para el funcionamiento de la economía privada y a los cambios políticos suscitados. Con el paso de los años, la universidad, enteramente elitista, comenzó a dar cabida a la naciente clase media, producto de la industrialización y de nuevos avances socioeconómicos. Estos cambios favorecieron la homogeneización de la globalización y, a la vez, sirvieron como criterios para segmentar las clases sociales. Paradójicamente, la universidad se convertía en un centro lleno de complejidades, marcada por las tensiones con el Estado y con los movimientos colectivos, que demandaban igualdad social. En América Latina, estos conflictos se extendieron hacia los movimientos emergentes, que cuestionaron el carácter conservador y oligárquico de la universidad (Marsiske, 2015).

Los movimientos estudiantiles, administrativos y obreros protagonizaron los conflictos que cuestionaron la visión globalizadora de la universidad, demandando la conexión de la universidad con la sociedad y la realidad política circundante, a la par que se pedía la formación de nuevos ciudadanos, capaces de ejercer la política nacional e internacional. Este cuestionamiento a los estándares eurocéntricos de la universidad no es novedoso. Tiene sus antecedentes en la reforma de Córdoba, Argentina, que influyó en

la reestructuración de la universidad en las primeras décadas del siglo XX. Si bien los movimientos estudiantiles y los movimientos insurgentes dentro de la universidad han buscado la consolidación de una universidad auténticamente latinoamericana, donde se respete las condiciones *sui generis* de cada país, con una visión antiimperialista, anticlerical, en crítica constante al universalismo eurocéntrico y a las políticas globales norteamericanas, como la doctrina Monroe, la ideología global se ha mantenido inserta en la universidad, como continuación de la burguesía intelectual latinoamericana, que no permite la irrupción y quiebre de las estructuras coloniales presentes en este siglo (Marsiske, 2015).

En el siglo XX, señala Boaventura de Sousa Santos, la universidad se enfrentó a una doble realidad. Por un lado, se presenta como una estructura rígida, resistente a las transformaciones, pero que, por otro lado, fue susceptible a muchas transformaciones, a cambios drásticos, impulsados por factores religiosos, económicos y políticos. Es la Universidad de Córdoba pionera en impulsar el cambio desde dentro, desde factores internos, desde los movimientos estudiantiles de 1918, que repercutieron en toda América Latina, con el cual se pretendía que la universidad asumiera responsabilidad social, se sensibilizara ante las necesidades de las clases sociales y que trabajara por la transformación de las estructuras sociales existentes. La reforma de Córdoba sirvió como fundamento para la creación de universidades populares en España, para promover la educación libre en México, para la libertad de cátedra, la obligatoriedad de la educación, la autonomía e independencia de los gobiernos, lo que facilitó la creación de Facultades y Escuelas universitarias en América Latina, importantes por su trascendencia científica, literaria, humanista y política, que conjugaban el acto académico con la defensa de las ideologías emancipatorias (Pérez, 2019).

Estas dinámicas siguen dándose en el momento actual, con cambios paradigmáticos, pero que han carecido de la fortaleza suficiente para instaurar un proyecto epistémico y político definitivo, cuestionador de la realidad, resiliente y propenso al cambio social estructural. Como tal, la universidad adolece de los elementos necesarios para dar vuelcos significativos en las estructuras sociales de América Latina. Empero, esta crisis no es derivada de los últimos años, tiene su origen en el discurso de la modernidad y en la lógica hegemónica occidental, que señala que las universidades han creado un sistema de formación basado en la organización social, inculcando formas de pensar, actitudes y reflexiones que los grupos subalternos deben seguir para apoyar a las elites dominantes. Desde esta visión, las universidades se conciben como entidades al servicio de la hegemonía occidental, como medio para la transmisión de valores y costumbres de la sociedad global, mientras controla y se convierte en legitimadora del saber y de la producción científica, considerando que conocimiento puede llamarse legítimo o ilegítimo (Alvarado, 2016).

DESCOLONIZAR LA UNIVERSIDAD

El desarrollo de la universidad latinoamericana ha estado caracterizado por las relaciones con la colonialidad del poder y del saber. Las universidades, como grandes instituciones reproductoras del saber, han estado ancladas a factores de poder y a interacciones disímiles con el Estado, lo que ha conducido a tensiones irresueltas y balances negativos que se extienden hasta nuestro tiempo. La universidad ha de ser factor decisivo para el fortalecimiento de las sociedades democráticas, pero la misma ha reducido sus alcances a tareas apolíticas dentro de la academia. El cuestionamiento de esta visión, se basa en el reclamo a la visión corporativa de la universidad, de su des-

entendimiento con la transformación de la sociedad, por el logro de una genuina autonomía, cuyo basamento sea la democracia y la interacción con la sociedad (Marsiske, 2015).

Si bien es cierto que los cambios a nivel universitario han comenzado a pensarse y a producirse desde el siglo XX, es en el siglo XXI cuando las demandas por una sociedad intercultural, por el derecho de las comunidades autóctonas, logran cristalizar la creación de las universidades interculturales, como una respuesta contundente a los avances hegemónicos de la globalización occidental. Dentro de los objetivos de la universidad intercultural se encuentra fomentar los saberes y sistemas axiológicos de los pueblos aborígenes, propiciando un diálogo entre el saber tradicional con el conocimiento científico occidental. Con ello se aspira consolidar el uso de lenguas originarias, preservar la identidad cultural, los nichos culturales, promover espacios educativos que fortalezcan el reconocimiento de la alteridad, la equidad y la justicia social (Ávila, 2011).

El proyecto de transformación y descolonización de la universidad no se sustenta en los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe, ni en la retórica discursiva de la filosofía intercultural, sino que va más allá, a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, incluyentes, que tengan como horizonte desestructurar la estratificación social impuesta por la modernidad. Dicho enfoque está basado en la construcción de valores diversos, de formas otras de abordar la diferencia y las relaciones sociales, de comprender al campesino, al indígena, al afrodescendiente, lo local, lo territorial, indagando en las necesidades de vida, en las formas racionales y diversas de apropiación del trabajo y de la tierra, cuyo tratamiento es distinto al provisto por el capitalismo y la globalización, que destruyen la naturaleza, bajo la premisa de tener provecho económico de esta (Ávila, 2011).

Para De Sousa Santos (2021), entender el proyecto descolonizador e intercultural de la universidad, representa superar una línea abismal entre los conceptos de sociedad colonial, que proclama distanciamiento entre los principios universales de la ciencia y el conocimiento alternativo. Implica superar brechas entre el saber eurocentrado y el conocimiento intercultural. En otras palabras, superar el cálculo neutral, la utilidad, la productividad, pensada para el desarrollo corporativo, dando paso a la curiosidad, la reflexividad, el conocimiento histórico, el trabajo colectivo y colaborativo, el interés en la sociedad, la posibilidad de elegir, el distanciamiento de los valores universales, aproximándose a visiones peculiares de la cultura. Significa esto un divorcio con el Estado burocrático y una aproximación a la identidad cultural, a la naturaleza y a la emancipación social.

A pesar de que es de la universidad de donde se desprenden los conceptos de autonomía, libertad académica y responsabilidad social, la crisis inducida por la globalización, supone la creación de problemas estructurales, que no requieren soluciones modernas, sino una intervención intercultural, que promueva un quiebre en los estándares paradigmáticos, que no ofrecen soluciones a los problemas concretos de la sociedad. La universidad intercultural, es una propuesta política y epistémica otra, que contemplan la insubordinación del saber, la heterogeneidad y complejidad del pensamiento, frente a las pretensiones totalizadoras de la modernidad (De Sousa, 2021).

Para Catherine Walsh (2010), las propuestas de reformas interculturales no buscan el beneficio individual ni productivo, sino la construcción de un proyecto colectivo de interés común, ajeno a la competitividad propuesta por la globalización occidental. Con esto no se pierde el sentido riguroso de la educación universitaria, sino que se hace un llamado a establecer la in-

terculturalidad como criterio común de acción académica. Este hecho, según precisa la autora, ha venido desatándose desde los inicios del siglo XXI, cuando en México se establece un modelo educativo intercultural que parte de la primaria hasta la universidad, consolidándose en la creación de universidades interculturales, que asocian el conocimiento académico con las tradiciones y enfoques propios de la cultura, cuya finalidad es forjar profesionales comprometidos con el impulso nacional, regional y con la preservación de la identidad cultural.

De esta forma, la interculturalidad expande su conceptualización, deja de ser un asunto indígena y se convierte en una tarea para todos, en un proceso de diálogo y aprendizaje permanente, que requiere de la implementación de nuevas prácticas y nuevos aprendizajes. En América Latina este ejercicio se ha extendido de México hacia Colombia, Venezuela, donde la educación intercultural promueve la convivencia y la educación propia; aunque esta propuesta se presenta como un subsistema educativo, lo que amerita repensar, interpretar, refundar y descolonizar la universidad. Hecho que ha sido adelantado en los escenarios de Bolivia y Ecuador, cuyos ejes de acción universitario se han venido centrando en la descolonización del sistema universitario, como requisito previo para una política educativa intercultural, que sea estructural, diferente y que promueva la superación de las desigualdades sociales, la corrupción, la violencia y otra serie de condicionamientos negativos insertos en la sociedad y la universidad (Walsh, 2010). Las universidades interculturales plantean metodologías de trabajo propio y autónomo, pensado para la ruptura con las tradiciones hegemónicas occidentales, con la finalidad de que se inserten dentro de las dinámicas sociales, viabilizando la interculturalidad y la ampliación del conocimiento crítico, la ecología de saberes, donde convergen las voces de los académicos, líderes, docentes,

intelectuales, siendo un espacio de encuentro con la realidad y sus circunstancias (Pérez, 2019).

CONCLUSIÓN

En la era de la globalización, la universidad tiene varios retos que afrontar, entre ellos superar el academicismo y la hegemonía discursiva occidental, creando la oportunidad de legitimar saberes otros, anti sistémicos, subversivos, que dan espacio a nuevas formas de ver y comprender la realidad. Se trata de la construcción de un proyecto ontológico, político y epistémico otro, que reconoce la importancia de la transformación de la sociedad, de la complejidad de la cultura, del reconocimiento de la memoria ancestral y de la separación definitiva de la universidad con la visión utilitarista y corporativa occidental.

En medio de ello, las relaciones de poder han de ser sustituidas por nuevas modalidades de interacción, por formas interculturales de ver y comprender al otro, sumándose a proyectos de resistencia que tienden a la conformación de universidades otras, fuera de la hegemonía occidental sin perder de vista la importancia del debate, de la historia, de las relaciones asimétricas de poder, lo que evidencia la urgencia de un viraje decolonial. Un cambio de rumbo que significa la descolonización de la universidad, la revisión del conocimiento periférico, del cuestionamiento al eurocentrismo, como estrategias para superar la homogeneización promovida por la globalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboites, Hugo (2001). "Globalización y Universidad". En: El dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo. UAM/UCLAT, México.

Alvarado, José (2019). "Horizontes de la ética medioambiental: consideraciones intergeneracionales". Revista de Filosofía, 36(91). Recuperado a partir de <https://produccioncientifi->

caluz.org./index.php/filosofia/article/view/31468

Alvarado, José (2016). "Pensar la universidad en perspectiva decolonial". Revista de Filosofía, 33(84). Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org./index.php/filosofia/article/view/31007>

Ávila, Agustín (2011). "Universidades interculturales y colonialidad del saber". Revista de Educación y Desarrollo, Núm. 16. Recuperado a partir de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/16/016_Avila.pdf

Barragán, Daniel (2010). "La Globalización, un proceso hegemónico mundial: orígenes, repercusiones y actualidad". Vía IURIS, Núm. 10.

Cuño, Justo (2016). "La universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones". Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 18, Núm. 26.

De Sousa Santos, Boaventura (2021). Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global. CLACSO, Buenos Aires.

Dussel, Enrique (2000). "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas". Biblioteca Virtual CLACSO. Recuperado a partir de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf

Esteves, Zila; Garcés, Elizabeth & Solís, Marlene (2021). "Globalización del saber: Nuevas formas de escritura determinadas por los medios digitales". Revista de Filosofía, 38(99). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5662731>

Fukuyama, Francis (1992). El fin de la historia y el último hombre. Editorial Planeta, España.

Hinkelammert, Franz (2005). "La universidad frente a la globalización". Polis, Revista de la Universidad Boli-

variana, Vol. 4, Núm. 11.

Marsiske, Renate (2015). "La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación". Universidades, Núm. 65. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37341213006.pdf>

Mejía, Loreley; Cujia, Sileny; & Liñan, Yuly (2021). "Desarrollo sostenible: Crítica al modelo de civilización occidental". Revista de Filosofía, 38 (Núm. Especial). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5140690>

Méndez, Johan & Morán, Lino (2015). "Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial". Revista de Filosofía, 31(78). Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/19600>

Pérez, Fabián (2019). "Emergencia de Otra Universidad: popular, indígena, campesina e intercultural". Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, (10). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241397>

Valenzuela, Carolina (2021). "La universidad como espacio de colonialidad: el desafío de repensar la educación". Revista de Filosofía, 38(99), 780 - 790. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5700267>

Walsh, Catherine (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En: Viaña, Jorge; Tapia, Luis & Walsh, Catherine (Editores). Construyendo Interculturalidad Crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

**UNIVERSIDAD Y DESARROLLO SOSTENIBLE: A PARTIR
DE LA CONFRONTACIÓN DE PARADIGMAS.**

University and sustainable development: from the
confrontation of paradigms.

Johana Milagritos Ramírez CernaUniversidad Tecnológica del Perú.
Lima, Perú.

Johanaramirezcerna@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6879-0577>**Sally Chris Chávez García**Universidad Nacional de Trujillo.
La Libertad, Perú.

sallychavez12@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7407-4040>**José Antonio Sánchez-Chero**Universidad Nacional de Frontera.
Sullana, Perú.

jsanchez@unf.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-3157-8935>**Oscar Apaza Apaza**Universidad Nacional José María
Arguedas. Apurímac, Perú.

oapaza@unajma.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-8851-8717>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.8274263>

RESUMEN

La universidad del siglo XXI se sitúa en una posición limítrofe entre dos paradigmas, la sostenibilidad y el neoliberalismo, que más allá de su legado epistemológico requiere urgentemente de la solución de los grandes desafíos que enfrenta la humanidad, por ello, este artículo busca a través de análisis hermenéutico documental, reflexionar sobre la postura urgente de una universidad proponente y protagonista del cambio de social que conduzca hacia el desarrollo sostenible. La investigación no pretende ser conclusiva, más bien se ocupa del análisis gnoseológico para la confrontación de los paradigmas mencionados, que finalmente, confluyan en una formación educativa para recrear competencias bioéticas que se logran con la implementación de la sostenibilización curricular, para que los egresados más allá de la formación epistémica técnica, propicien un espacio de diálogo crítico, a través de la docencia participativa e investigación-acción que contribuya a crear un modelo de desarrollo de producción sostenible.

Palabras claves: Universidad, desarrollo sostenible, paradigmas, sostenibilización curricular.

ABSTRACT

The university of the 21st century is located in a borderline position between two paradigms, sustainability and neoliberalism, which beyond its epistemological legacy urgently requires the solution of the great challenges facing humanity, therefore, this article seeks through of documentary hermeneutical analysis, to reflect on the urgent position of a university that proposes and is a protagonist of social change that leads to sustainable development. The research does not intend to be conclusive, rather it deals with the gnoseological analysis for the confrontation of the mentioned paradigms, which finally converge in an educational formation to recreate bioethical competences that will be achieved with the implementation of the curricular sustainability, so that the graduates more beyond technical epistemic training, foster a space for critical dialogue, through participatory teaching and action-research that contributes to creating a sustainable production development model.

Keywords: University, sustainable development, paradigms, curricular sustainability.

INTRODUCCIÓN

La educación del ser humano es un acto sublime y enriquecedor, sin embargo, también es un reto, puesto que se debe asumir una postura para la vida, en especial cuando la educación es universitaria o terminal, la cual propicia el accionar futuro del individuo. Esta define en gran medida la libertad del ser humano, entonces, es propicio que esta libertad de pensamiento sea una actitud para preservar la vida planetaria. Decía Kant, (Cfr...1983) en sus clases magistrales en Europa, que la distinción entre el hombre del bien o del mal estaba en la educación, que el hombre solo puede llegar a ser hombre en su sentido epistemológico y ontológico cuando recibe educación, ésta le destaca la humanidad del Ser. Esta conceptualización debe ser adaptada a la postmodernidad, puesto que los problemas planetarios son causados por el hombre por lo tanto, en su sentido más estricto debe ser capaz de resolverlos.

Al respecto, la universidad debe asumir una postura ante los problemas de insostenibilidad que aquejan al mundo, ya que estos son críticos, proliferantes y pudiesen ser catastróficos. Tanto así, que en la era que vivimos se enfrenta un gran desafío, la destrucción del planeta, producto de la desestructuración social, económica y política que ha generado el modelo neoliberal impuesto para producir bienes y servicios para la misma subsistencia, poniendo en peligro el equilibrio dinámico natural (Alba, 2017, p. 16). Por ello, la Teoría de la Sostenibilidad surgida a partir del Informe Brundtland, encargado por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 1987 para enfrentar el grave problema de la crisis planetaria, que ante el cambio climático y pobreza mundial incrementados, requería un estudio para la sostenibilidad frente al deterioro del planeta, en sus conclusiones propuso un programa global para el cambio urgente de los sistemas de producción (Aguado, 2018,

p. 57), ya instituidos desde siglos atrás.

A partir de este momento clave, surgió la confrontación entre el sistema neoliberal impuesto por la teoría del mercado y la sostenibilidad para la subsistencia global. Fue entonces, el momento propicio para repensar en la transformación de las universidades para la formación de profesionales, donde el mismo accionar institucional fuese actor clave para la implementación de un nuevo modelo de desarrollo sostenible, requerido para aportar soluciones científicas, tecnológicas, culturales y éticas para afrontar la crisis ambiental en progreso. Por ello este artículo procura, reflexionar sobre las necesidades urgentes de la nueva universidad que contribuya definitivamente a la solución de los problemas visualizados ante la postura del Informe Brundtland. Se utilizó como metodología el análisis documental hermenéutico de la literatura científica y oficial surgida a raíz de los constantes avances de los causales del problema que enfrentamos.

FORMACIÓN BIOÉTICA Y LA UNIVERSIDAD

Las competencias comunicativas y dialógicas del ser humano, en los últimos años se han vuelto desafiantes –quizás– por la complejización del entramado de las relaciones sociales, que advertidamente ha estado condicionado por el avance acelerado de las tecnologías interactivas, que han envuelto las relaciones humanas en un manto digital, provocando la disminución del contexto comunicativo para comprender la interpretación de la realidad social, esto ha creado brechas para asentar las relaciones entre individuos. Los profesionales egresados de las universidades han estado cada vez más aislados, sumergidos en el mundo tecnológico, olvidando que la interacción entre profesionales y sociedad tiene componentes biológicos, ecológicos, psicológicos y sociales comunidades (Véliz, Cabezas & Nass, 2022, p. 370), haciendo que la relación entre indivi-

duos actuantes sea más compleja, de difícil asimilación y de carácter multidimensional.

Estas relaciones se enmarcan dentro de un ámbito de regularidad social que supone normas éticas para el ejercicio de la comunicación beneplácita y llena acciones correctas en la interacción entre pares. Es así como, la ética se ocupa fundamentalmente de la interacción moral, en juicio justo de valores y del respeto de una hacia el otro, en concomitancia con las leyes morales para el buen revolvimiento de la vida buena en la sociedad (Cfr... Kemp, 2000). A nivel de instituciones, el valor de las mismas viene expresado por el comportamiento ético de cada uno de los individuos que la conforman, y está estrechamente ligada a la generación de confianza entre las instituciones y los grupos de interés (Marulanda, & Rojas, 2019, p. 270), incluso entre individuos de la misma institución que muchas veces son interlocutores mediante el diálogo.

Ahora bien, dentro del desarrollo de la posmodernidad, la sucesión de eventos diferenciadores de poder que han impactado a la continuidad social, surge la bioética como mecanismo reafirmador por el respeto a la vida, a la muerte, a la naturaleza y también como modo de asumir una conducta por el futuro de la humanidad (Cfr...Agazzi, 2000). De esta inevitable circunstancia, capaz de generar una intensa reflexión –puesto que se trata del derecho a seguir existiendo– surge la bioética, como ciencia disciplinar universal que trata de orientar y reconducir la investigación científica, hacia la valoración de la vida, que acompaña de manera sucinta por la filosofía, ambas, debaten realizando análisis crítico sobre la dimensión humana en el contexto actual, donde las tecnologías desempeñan un papel absolutista y necesario, pero abrumador en la buena marcha de la vida misma (Crespo, 2022, p. 314).

Los fundamentos descritos generan una urgencia educativa de primer

plano, puesto que, se trata de la detención de las acciones que contribuyen al desgaste cultural sin retorno de la sociedad, al mismo tiempo pone de manifiesto una tendencia finalista de la vida en el planeta. Por tal motivo la universidad debe encausar su currículo hacia la formación de valores, que genere una cultura por el derecho a la corporalidad biológica, que promueva una actuación beneficiosa con los seres bióticos y abióticos de la Tierra, ya no se trata de formar profesionales exitosos para la labor corporativa, más bien, es el desarrollo en el educando de competencias para el compromiso abierto con la sociedad y la continuidad humana (Bermúdez, 2006, p. 35), que priorice la vida digna ante lo material.

Ante estas circunstancias, la educación medioambiental en su sentido integral, representa la prioridad epistémica más desafiante para promover una sociedad más inclusiva y sostenible, de hecho, es también la prioridad de Naciones Unidas y la Agenda 2030 para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible-ODS, que transversalizan metas de una educación con sentido ético y bioético para el desarrollo de un mundo más humano (Córdor, Yuli & Rutti, 2022, p. 448). Por ello, la universidad y sus actos pedagógicos-didácticos son importantes para la formación de profesionales con pensamiento crítico y bioético, cuyo conducta este enmarcada en valores sociales para la preservación, como un estamento del derecho y la democracia universal (Llacsá, 2019, p. 61)¹, solo así, se ge-

¹ En el marco de la educación formal y principalmente en el nivel de la educación universitaria, se hace imprescindible la institucionalización de la bioética que consolide y oriente la formación profesional de estudiantes y profesores, como una ética práctica automotivada general y específica, que acompañe la mejora de la calidad del proceso educativo y de la formación integral de profesionales. Su objetivo es generar conocimientos, aprendizajes, juicios de valor, actitudes y comportamientos ético-sociales adecuados en su desarrollo personal y durante su formación para el ejercicio profesional futuro, a nivel personal, institucional y socio ambiental » (Llacsá, ob cit., p. 67)

nerarían oportunidades de resolver la crisis climática planetaria.

El Panel Intergubernamental para el Cambio Climático-IPCC (por sus siglas en inglés) propone un dialogo interdisciplinario entre la ciencia y la ética, considerando como una vía expedita para su consecución a la bioética, siendo la universidad con sus pregrados e investigación en el postgrado capaces de generar nuevos conocimientos, métodos, tecnologías y promoción de una nueva cultura, llena de valores bioéticos para la preservación de la vida (Rodríguez, 2007, p. 84). El mundo actual requiere la construcción inmediata de una ciudadanía biológica-ecológica para contrarrestar el pensamiento destructor neoliberal carente de valores, este paso significa la racionalidad humana necesaria para el nacimiento de una ecología política que deberá ser promovida desde la gobernanza (Rutti, Yuli, & Córdor, 2022, p. 461), para de esta manera comprender el peligroso y crucial momento que vivimos con la crisis ambiental planetaria.

En fin, la bioética es una rama de la ética, que estudia la actuación moral de los individuos e instituciones, tiene una vinculación con las ciencias de la vida (Inostroza, Tapia & Bautista, 2022, p. 399), por lo tanto, es competencia de todos los que habitamos el planeta y que vivimos inmerso en la interacción social, una subsistencia para la felicidad y el buen vivir, no para la consecución de lo material mediante la explotación irracional de los recursos de la naturaleza. La bioética por lo tanto, es una ciencia transdisciplinar de enfoque ampliado y abierto que procura la preservación de la vida desde la visión medioambiental, de las ciencias de la salud y con vinculación rigurosa de las ciencias sociales y humanistas (Ídem). Por ello, la universidad tiene una cuota de responsabilidad en la formación de profesionales para la vida, es una opción significativa, ante la pérdida de juicios de valores y criticidad del contexto que enfrenta la humanidad.

LA UNIVERSIDAD DESDE LOS SABERES SOSTENIBLES

En consecuencia, la universidad deberá ser un espacio de encuentro para dar respuesta a las acciones impactantes del mundo globalizado que atenten contra la vida digna e inclusiva, eso se denomina sostenibilidad. Se debe construir una institución formativa transformada para atender los acontecimiento que surgen en la modernidad, deben ser entidades en constante evolución, donde su acción pedagógica incorpore nuevas funciones y pautas que le conviertan en un motor del desarrollo sostenible de nuestra sociedad (Soto, 2006, p. 125). Urge entonces, la formación de una nueva sociedad que pregone y proponga valores de sostenibilidad, de solidaridad y de cooperación para enfrentar el modelo de mercado impuesto, cuya característica se fundamenta en la individualidad y falta de tolerancia (Ídem).

La persona como miembro de la sociedad tiene un valor supremo, por tanto, debe desarrollar una personalidad ética y bioética que procure en cada acción elementos para la sostenibilidad. Las personas con valores y moral son esenciales para la preservación. Los individuos son los que ejecutan la gobernanza, la actividad pública y privada, son hacedoras de procesos, por tanto, todo acto depredación de la naturaleza que atenta contra toda forma de vida la ejecutan las personas, y es allí, donde falta la bioética como proceso instaurador del bien. La sostenibilidad se logra con valores de las personas, estos son dados con la mirada retrospectiva del espíritu del bien, por ello, estos constituyen el sustento sobre los que se funda la actividad humana (Acosta, 2017, p. 31).

La sostenibilidad que se aborda en esta investigación, es dada desde un enfoque integral, que procure la vivencia plena intergeneracional, por ello, no se debe observar con una

perspectiva de diferenciación entre antropocentrismo y biocentrismo, ambos tienen cabida en un marco ético y ontológico, puesto que establecen la esencia de la vida plena en salud del ser humano y el cuidado de su entorno ecosistémico como un conjunto común (Alvarado, 2020, p. 18). Por ello, caracterizamos los principios bioéticos que intentan resolver la vida desde una referencia universal ecosistémica que trascienda los valores ambientales, sociales y políticos de una sociedad que debe ser impulsada desde su formación y en especial por la educación superior, puesto que, esta oferta carreras terminales para que sus profesionales se incorporen a los sectores productivos y sociales.

La universidad está en la urgente obligación de transformarse para ir a la par de los acontecimientos globales, es donde los docentes juegan un rol didáctico de primer orden para la formación del *pensamiento sostenible* en los educandos. El profesor debe integrar el discurso de la sostenibilidad en su actividad pedagógica, a expensas del currículo reformado para tales acciones. Para ello se requiere formación específica del docente como co-constructor del conocimiento, en pedagogías críticas, entre las que destacan los modelos didácticos de aprendizaje servicio y aprendizaje cooperativo, que son idóneos para la educación medioambiental (Alcalá, Santos, Leiva & Matas, 2020, p. 309)². Estos modelos aseguran en el estudiante la formación de saberes sostenibles creando una mentalidad para la mejora ambiental del entorno.

Aunque en Latinoamérica, la universidad –en general- ha asumido una

2 En cuanto a la forma de integrar los principios de la sostenibilidad en las materias en las que tienen asignada docencia, perciben en las experiencias de Aprendizaje Servicio y de Aprendizaje Cooperativo herramientas pedagógicas beneficiosas para abordar los conflictos relacionados con el deterioro medioambiental, tratando de propiciar el desarrollo de experiencias de aprendizaje compartido a través del análisis y estudio de caso de aspectos que guarden relación con el deterioro del Planeta» (Alcalá, et al., p. 321)

posición ambientalista con el aumento de programas de pregrado, postgrado e investigación sobre el tema, los acontecimientos pedagógicos superiores no han estado a la altura del impacto socioambiental que ha sufrido la sociedad, se requiere la *sostenibilización del currículo*. No solo es importante declarar las relaciones epistemológicas, teóricas y conceptuales en el currículo universitario o ejercer una postura crítica institucional sobre la sostenibilidad, el mayor reto es impactar en la sociedad con enfoque investigativo y extensionista que modifique el pensamiento de los pobladores de la comunidad (Campo, Collazos, Quintero, & Miranda, 2021, p. 167), para que el accionar social comunitario este impregnado de saberes sostenibles, es decir, que las acciones cotidianas de los ciudadanos promovidas por la universidad, sean sostenibles.

En este sentido, la sostenibilidad no es una acción con temporalidad determinada, es constante y perdurable en el tiempo, que de acuerdo con Alba, (ob cit., p.16) los sistemas son sostenibles cuando se mantienen de forma equilibrada en el tiempo para perpetuarse, donde la especie dominante –el hombre- ejerza la organización social estrechamente vinculada a la protección del ambiente. De allí que la declaración epistemológica y construcción de saberes sostenible no es la única función de la universidad, la formación o impacto educativo de ésta, debe estar complementado con formación de competencias actitudinales críticas, capaz de recrear hábitos sostenibles en la comunidad que sean perdurables y que su accionar cotidiano sirva de modelaje continuo a futuras generaciones como única forma de lograr sostenibilidad como concepto permanente.

Insistimos que la responsabilidad total del cambio del modelo actual neoliberal y pasar a un modelo sostenible, no es total de la universidad, ni de la educación en general, sin

embargo, esta sí cumple un rol importante. En este sentido, la educación superior debe permear todos los estratos de la sociedad, el sistema de ingreso debe ser inclusivo y equitativo, con este acometer saldrá fortalecida (Jensen, 2019, p. 14). Recordemos que la sostenibilidad no solo es un tema de orden ambiental, también es de orden social y político, ella es el quehacer pragmático para salir de la pobreza y fomentar la vida digna. La sostenibilidad permite motorizar a la sociedad democrática para el repensamiento político de la gobernanza que aspira contribuir con la eliminación de las desigualdades sociales.

La sostenibilidad, entendida de manera sistémica –función que debe cumplir la universidad– permite un sistema óptimo de producción de bienes y servicios para suplir necesidades sociales. Al respecto mencionaba Boff, que la sostenibilidad produce lo suficiente para la coexistencia armoniosa de los seres vivos que cohabitan los ecosistemas, es tomar de la naturaleza lo que se requiere para el intercambio biótico exitoso, garantizando que lo tomado se reproduzca para el futuro vivir de las generaciones por venir, solo así el ser humano se sentirá naturaleza (2000, p. 94). Este marco productivo sostenible requiere de leyes internacionales que sean concomitantes con las normas legales internas nacionales, puesto que, será insostenible un sistema que se funda sobre necesidades creadas en la lógica neoliberal que está asentada en un marco jurídico que justifica la explotación de los recursos y al hombre (Paz, Acevedo & Romero, 2021, p. 203).

DEBATE DE PARADIGMAS: SOSTENIBILIDAD O NEOLIBERALISMO EN LA NUEVA UNIVERSIDAD

La teoría de la sostenibilidad, se basa en el desarrollo social atendiendo la tasa de renovabilidad para la conservación de la vida planetaria,

por tanto, no se debe confundir la calidad de vida que propone el sistema de producción neoliberal, que engulle bienes superfluos para satisfacción de algunos pocos, es aquí donde nacen dos paradigmas: sostenibilidad o neoliberalismo. Es conveniente reiterar que la Teoría de Sostenibilidad nace de la Comisión Brundtland de las Naciones Unidas, (marzo-15, 2022), que define el desarrollo sostenible desde un enfoque ambiental, social y económico, que permite satisfacer necesidades del hombre sin comprometer las generaciones futuras. La definición de lo sostenible en el medio político provee una mirada de la producción de lo sostenible, con una visión conservacionista para la vida (Carrizosa, 1998, p. 2). Como se observa el concepto presenta complejidad, ya que la subjetividad y la visión particular intervienen en el mismo, creando una diferenciación muy compleja de observar en su aplicación desde ópticas separadas.

La sostenibilidad se ha convertido en un paradigma inacabado, que no consigue lograr la conciliación con el modelo de mercado impuesto –esta es la razón de la crisis climática global– que busca mejorar la calidad de vida de los ciudadanos desde una visión depredadora, sin embargo, no es la adecuada, porque no logra conciliarse con la sostenibilidad, más bien, lo hace para satisfacer la demanda del capital. A pesar de ello, la Comisión Brundtland ha sembrado un legado en la humanidad que marca un antes y un después, puesto que, construyó un modelo teórico del desarrollo sostenible (Aguado, ob. cit., p. 67). Una conclusión que pudiésemos recalcar después de 24 años del informe Brundtland, es que requiere aun de un modelo de comunicación para su aprehensión definitiva enfocado desde tres niveles: declarativo, informativo y participativo, para que las organizaciones de la economía productiva, social y educativa potencien su implementación (Herranz & García, 2021, p. 165).

La educación es un elemento clave para conseguir el desarrollo sostenible, esta representa la estructura vertebral de la democracia para el buen vivir, en el contexto actual esta visión pasa por la sostenibilidad de todo el planeta, por ello, la universidad con todos sus actores directivos, pedagogos y estudiantes, junto a la didáctica centrada en los objetos de estudio y el quehacer práctico, aseguran la transformación hacia una educación de calidad que promueva y ejecute la sostenibilidad. La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible-ODS, sugieren una educación de calidad, inclusiva y con equidad para promover la democracia real –democracia sostenible– es decir, la educación de calidad es un instrumento clave para el logro de las metas de los ODS (Montero, 2021, p. 3). Es urgente que la universidad vincule su currículo educativo con los ODS, para que los educandos adquieran conocimientos teóricos y prácticos, y competencias críticas para promover y proponer una sociedad sostenible.

A diferencia de las acciones de sostenibilidad, el neoliberalismo como doctrina de mercado impuesta, ha producido la crisis planetaria y las desigualdades sociales a nivel global, fomentando la devastación ambiental, impactando los ecosistemas y los inmensos recursos naturales en base a economía extractivista con el único objetivo de acumulación excesiva de capital (Luna, 2020, p. 89). A pesar de las evidencias científicas y consecuencias a la vista, las estrategias, acciones y políticas para atender y frenar la actual emergencia ambiental han sido insuficientes, el planeta sigue calentándose produciendo alteraciones en el clima, catástrofes naturales y pobreza. Desde hace décadas se vienen utilizando tecnologías ambientales y uso del imaginario sustentable con fines políticos que han sido infructuosos (Hernández, Nemecio & Gouttefanjat, 2022, p. 2). Por ello, es imprescindible la razón crítica como

competencia formativa en universidades.

La universidad en Latinoamérica está sustentada curricularmente bajo políticas ambientales neoliberales, puesto que promueve el extractivismo intensivo como herramienta de aprovechamiento de recursos naturales, además defiende la desregulación del comercio, al considerar esta acción como puntal del crecimiento económico. Recientemente en el año 2021 entró en vigencia el Acuerdo Regional sobre Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe, denominado Acuerdo de Escazú, luego de lograr la ratificación en 11 países de la región (Nalegach & Astroza, 2020). En este sentido, el acuerdo plantea los nuevos mecanismos deliberativos, transparencia y acceso a la información de corporaciones transnacionales que inviertan en la región bajo el principio de democracia liberal (Gamboa, 2021, p. 149).

El acuerdo de Escazú ha sido cuestionado por grupos ambientalistas que defienden la sostenibilidad como principio conservacionista. Es aquí donde la universidad de la región debe fijar posición política y social, además pronunciarse contra la depredación ambiental que pudiese producirse en el marco del acuerdo. El pacto corre el riesgo de presentar similitud con el denominado proyecto de *Economía Verde* que se impuso en África para incrementar la extracción de recursos naturales con un enfoque ecológico, pero en la realidad, no ha existido vinculación de la ejecución con letra de los acuerdos, más bien, se han propiciado explotaciones privadas de recursos naturales afectando al ambiente y generando condiciones sociales inaceptables, relegando a los Estados a ser simples facilitadores de las acciones (González, 2022, p.130), desvirtuando el carácter proteccionista de las acciones productivas

CONCLUSIÓN

La universidad del siglo XXI debe proponer en su acción curricular, enseñanzas epistémicas y creación de razón crítica para sustentar la democracia ambiental desde un enfoque transformador para ir a la **sostenibilización curricular**, con una visión transdisciplinaria e integradora, cuya función pedagógica este orientada a la formación de profesionales con competencias y habilidades centradas en principios novedosos, enmarcados en la bioética y en metodologías para la construcción de saberes y fundamentos teóricos y epistemológicos, que garanticen un desarrollo sostenible, que integren el saber cognitivo y la actuación profesional (Ferrer, Lazo & Pierra, 2004, p. 86). Para ello, las instituciones de educación superior deben también ser instancias sostenibles, adecuando su gestión administrativa y académica a enfoques institucionales integradores, inclusivos y vinculada coherentemente a la responsabilidad social (Vallespín, 2022, p. 276), con hechos pedagógicos, investigativos y extensionistas.

Estas aseveraciones imponen una **sostenibilización y socialización curricular** como base pedagógica para la construcción de saberes sostenibles formales y no formales, que concurren en la formación de futuros profesionales con motivaciones y actitudes para el logro de soluciones ambientales, es crear un nuevo individuo con valores para lograr una efectiva solución de la problemática ambiental con la base epistemológica y crítica para enfrentar las relaciones existentes entre lo cognitivo, las competencias profesionales y los modos de actuación laboral para poder generar un nuevo contexto social y económico (Ferrer, Lazo & Pierra, ob cit., p. 93), que sienten las bases para la construcción de un mundo mejor en las interacción hombre-naturaleza.

El nuevo individuo en formación y el educador debe desaprender el viejo desarrollo humano, para ir a la nueva construcción de actuación bajo un esquema de Responsabilidad Social-RS,

para producir el cambio social exigido en la educación para el desarrollo sostenible (Pegalajar, Burgos & Martínez, 2022, p. 421). En esta **sostenibilización curricular** el trabajo docente debe ser revelador, mostrando el desarrollo de contenidos y practica sostenibles en todos los niveles comunicativos de la acción pedagógica (García, Vega & Vallaeys, 2022, p. 48), esto se requiere para aproximar al educando a la realidad social, económica y ambiental. De esta forma, se podrán incorporar los planes y programas institucionales universitarios a la agenda 2030 de Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (González, Ico & Murillo, 2022, p. 59).

En esta investigación denominamos al modelo educativo sostenible, como la acción educativa que procura mediante la pedagógica-didáctica involucrar al educando y al educador en el desarrollo de las competencias misionales activas para el desarrollo sostenible (Rentaría, Hincapié, Rodríguez, Vélez, Osorio & Durango, 2022, p. 1). De hecho, las evidencias científicas han demostrado que el modelo de investigación-acción involucrado con la pedagogías de servicios y cooperativas proporcionan el enfoque ideal para que el docente universitario promueva el desarrollo de competencias en la educación para el desarrollo sostenible (Cebrián, 2020, p. 110). Finalmente, una educación ambiental integradora con responsabilidad social, recreará una cultura ecológica y desarrollo de acciones para la sustentabilidad (Mora & De La Cruz, 2021, p. 444), que definitivamente concurren en la generación de espacios de diálogo crítico y reflexión sobre el desarrollo de modelos productivos sostenibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta-Sanabria, R. (2017). La Educación del ser Humano: Un reto permanente Rafael Acosta Sanabria. Segunda edición. Universidad Metropolitana, Caracas, p. 337

Agazzi, E. (2000). Man and natures in ethics. En: Bioethics and Biolaw. Vol I, Judgement of life. Kemp, P.

Rendtorff, J. y Johansen, N.M. (Eds.). Rhodos International Science and Art Publishers & Centre for Ethics and Law, Copenhagen. (p. 81-91).

Aguado-Puig, A. (2018). Desarrollo sostenible: 30 años de evolución del informe Brundtland. [TD], Universidad de Sevilla, pp.778. <https://hdl.handle.net/11441/81489>

Alba-Hidalgo, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Rev. Iberoamericana de Educación*, (73): 15-34. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie730197>

Alcalá del Olmo, M. J., Santos, M. J., Leiva, J. J., & Matas, A. (2020). Sostenibilidad curricular: una mirada desde las aportaciones del profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2): 309-326. DOI: <https://doi.org/10.15366/rie-s2020.9.2.015>

Alvarado, J. (2020). Horizontes de la ética medioambiental: consideraciones intergeneracionales. *Revista de Filosofía, LUZ*, 36(91): 7-24. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31468>

Bermúdez de Caicedo, C. (2006). Necesidad de la bioética en la educación superior. *Acta bioethica*, 12(1): 35-40. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2006000100005>

Boff, L. (2000). *El Cuidado Esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta, S.A. Madrid. España., p. 111. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/El-Cuidado-Esencial-Boff.pdf>

Campo-Castro, D., Collazos-Gutiérrez, L., Quintero-Merchán, S., & Miranda-Samper, O. M. (2021). Educación ambiental: Perspectiva crítica en el modelo universitario de Colombia. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (Extra): 167-180. DOI: <https://doi.org/10.5281/zeno>

do.4758723

Carrizosa, J. (1998). Construcción de la Teoría de la Sostenibilidad. *Revista Transición, Convivencia y sostenibilidad*, 28(5): 1-5. https://idea.unal.edu.co/publica/docs/Construcc_teoria_sostenibldd.pdf

Cebrián, G. (2020). La educación para el desarrollo sostenible en el currículum universitario: una investigación-acción cooperativa con profesorado. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 99-114. DOI: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2020.30.590>

Cóndor-Salvatierra, E. J., Yuli-Posadas, R. A., & Rutti-Marín, J. M. (2022). Educación Medioambiental: Desafíos para la agenda del desarrollo sostenible del año 2030. *Revista de Filosofía, LUZ*, 39(100): 448-460. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6001700>

Crespo, J. E. (2022). Ética, bioética y educación superior. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (16): 313-318. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6917042>

Ferrer-Carbonell, E. A., Lazo-Machado, J. & Pierra-Conde, A. (2004). Universidad y Desarrollo Sostenible. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(3): 86-95. https://www.academia.edu/504295/Universidad_y_Desarrollo_Sostenible

Gamboa-Balbín, C. (2021). Origen y debate del Acuerdo de Escazú en el Perú. *Revista Kawsaypacha: Sociedad y Medio Ambiente*, (8): 139-160. DOI: <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202102.007>

García-Rangel, F., Vega-Cano, R., & Vallaes, F. (2022). Ética, Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social desde la docencia en instituciones de educación superior latinoamericanas. *Emerging Trends in Education*, 4(8): 74-92. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8.4729>

González-Campo, C. H., Ico-Bra-th, D., & Murillo-Vargas, G. (2022). Integración de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para el cumplimiento de la agenda 2030 en las universidades públicas colombianas. *Formación universitaria*, 15(2), 53-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200053>

González, Y. S. (2022). El neoliberalismo y la llamada "economía verde" en África: impactos socioeconómicos y ambientales. *Cuadernos de Nuestra América*, (03): 130-146. <https://cna.cipi.cu/cna/article/view/80/262>

Hernández, I. C., Nemecio, J. L., & Gouttefanjat, F. (2022). Sustentabilidad y crisis climática global: tecnologías ambientalmente regenerativas como fuerzas productivas de la humanidad. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(31): 1-16 DOI: <http://doi.org/10.46652/rgn.v7i31.899>

Herranz, J. & García, S. (2021). La comunicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las organizaciones de la Economía Social. *CI-RIEC, España, Revista de Economía Pública, Socioliberalismo y Cooperativa*, (101): 165-191. DOI: 10.7203/CI-RIEC-E.101.18393

Inostroza-Ruiz, L. A., Tapia-Manrique, E. R., & Bautista-Cruz, N. (2022). Bioética y farmacología: Dilemas morales de la investigación científica en seres humanos. *Revista de Filosofía, LUZ*, 39(100): 398-408. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5988960>

Jensen-Pennington, H. (2019). La universidad en América Latina y sus perspectivas. *Universidades*, (82): 9-16. https://www.redalyc.org/journal/373/373612710_02/37361271002

Kant, E. (1983) *Pedagogía*. Publicación de F. T. Rink, Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Madrid: Akal. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>

Kemp, P. (2000). Bioethics in law and biolaw in ethics. En: *Bioethics and Biolaw. Vol I, Judgement of life*. Kemp, P. Rendtorff, J. y Johansen, N.M. (Eds.). Rhodos International Science and Art Publishers & Centre for Ethics and Law, Copenhagen, (p. 63-66).

Llacsá-Soto, L. (2019). Enseñanza de la Bioética en la Educación Universitaria. *Apuntes de Bioética*, 2(1): 61-68. DOI: <https://doi.org/10.35383/apuntes.v2i1.242>

Luna-Nemecio, J. (2020). Neoliberalismo y devastación ambiental: de los límites planetarios a la sustentabilidad como posibilidad histórica. *Resistances. Journal of the Philosophy of History*, 1(2): 89-07. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12429/pr.12429.pdf

Marulanda, N. & Rojas, M. (2019). Ética en Instituciones de Educación Superior para la Construcción de Relaciones de Confianza con Grupos de Interés (Stakeholders). *Información tecnológica*, 30(3): 269-276. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300269>

Montero-Caro, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, (23). DOI: <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>

Mora-Zapater, J. L. & De La Cruz, J. (2021). La Educación Ambiental como catalizador del desarrollo sostenible en la educación superior 2015-2020. *Revisión Sistemática*. In *Crescendo*, 11(4): 443-462. <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/2311>

Naciones Unidas (15 de marzo de 2022). *Sostenibilidad*. Impacto Académico. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/sostenibilidad>

Nalegach, C., & Astroza, P. (2020). La necesidad de una democracia am-

biental en América Latina: el Acuerdo de Escazú. Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época, (40), 1, pp.30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836950>

Pegalajar-Palomino, M., Burgos-García, A., & Martínez-Valdivida, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2): 421-437. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.458301>

Paz-Marcano, A. I., Acevedo-Duque, A., & Romero-Mora, B. S. (2021). La sustentabilidad como principio de responsabilidad empresarial frente los ecosistemas naturales, *Revista de Filosofía, LUZ*, 38(99): 190-210. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5644368>

Rentería-Vera, J. A., Hincapié-Montoya, E. M., Rodríguez-Caro, Y. J., Vélez-Castañeda, C. K., Osorio-Vélez, B. E., & Durango-Marín, J. A. (2022). Competencia global para el desarrollo sostenible: una oportunidad para la educación superior. *Entramado*, 18(1):1-21. DOI: <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7641>

Rodríguez-Villamil, H. (2007). La bioética en la educación universitaria: perspectiva hermenéutica. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(2): 84-93. DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.696>

Rutti-Marín, J. M., Yuli-Posadas, R. A., & Córdor-Salvatierra, E. J. (2022). Educación medioambiental: Retos para la construcción de una ciudadanía ecológica. *Revista de Filosofía*, 39(100): 461-471. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6003820>

Soto-Arango, D. (2006). La universidad Latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (8): 113-136. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900806>

Vallespín-Pérez, D. (2022). Universidad y desarrollo sostenible. *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario): 259-280. DOI: <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37702>

Véliz-Burgos, A., Cabezas-Cáceres, C., & Nass-Álvarez, J. L. (2022). Ciencias Sociales y Ciencias de la salud: Un nexo imprescindible en la formación holística de profesionales. *Revista de Filosofía, LUZ*, 39(100): 370-377. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5986900>

PRÁCTICA DE VALORES. UNA PERSPECTIVA DE MEDIACIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL ANTE LOS CONFLICTOS EN LAS RELACIONES HUMANAS.

Practice of values. A perspective of mediation of the social worker in the face of conflicts in human relationships.

Jacqueline Coromoto Guillén de Romero

Universidad Técnica de Manabí.
Portoviejo, Ecuador.
jacqueline.guillen@utm.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-9112-1910>

Marihy C. Boscán Carroz

Universidad del Zulia. Maracaibo,
Venezuela.
maribyboscan@yahoo.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4974-812X>

Marcos Raúl Vínces Centeno

Universidad Técnica de Manabí.
Portoviejo, Ecuador.
marcos.vinces@utm.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0001-5940-3558>

Marcelo Fabián Barcia Briones

Universidad Técnica de Manabí.
Portoviejo, Ecuador.
marcelo.barcia@utm.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-8112-5723>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.8316312>

RESUMEN

El Trabajador Social, es un profesional enfocado en las necesidades sociales de las personas, grupos y comunidades que interactúan en una sociedad, lo cual implica que su acción mediadora esté caracterizada por la práctica de valores morales y sociales que le permitan llegar a la gente al intervenir en los conflictos que se pueden presentar en sus relaciones humanas, de allí que se desarrolla este artículo con el propósito de analizar la práctica de valores como perspectiva de mediación del Trabajador Social ante los conflictos en las relaciones entre los individuos. Esta investigación se direccionó bajo una postura metodológica descriptiva, documental, bibliográfica, con análisis de contenido en relación a estudios realizados sobre la temática. En los resultados se evidenció que, las acciones mediadoras ejecutadas por el profesional de lo social, están caracterizadas por el respeto, la solidaridad, justicia, igual de oportunidades, entre otras, para establecer mutuos acuerdos, de tal forma que, las relaciones humanas no presenten desvanecimientos, siendo el deber ser más bien, que se fortalezcan las interacciones comunicativas entre los sujetos sociales.

Palabras claves: Práctica de valores, acción mediadora, Trabajo Social, conflictos, relaciones humanas.

ABSTRACT

The Social Worker is a professional focused on the social needs of people, groups and communities that interact in a society, which implies that his mediating action is characterized by the practice of moral and social values that allow him to reach people at the intervene in the conflicts that can arise in their human relationships, hence this article is developed with the purpose of analyzing the practice of values as a mediation perspective of the Social Worker in the face of conflicts in relationships between individuals. This research was directed under a descriptive, documentary, bibliographic methodological position, with content analysis in relation to studies carried out on the subject. In the results it was evidenced that the mediating actions carried out by the social professional are characterized by respect, solidarity, justice, equal opportunities, among others, to establish mutual agreements, in such a way that human relations do not present fainting, being the duty to be rather, that the communicative interactions between the social subjects are strengthened.

Keywords: Values practice, mediating action, Social Work, conflicts, human relations.

INTRODUCCIÓN

La vida en sociedad implica el saber compartir, convivir, respetar y aceptar a los otros, pero se puede ver afectada directamente por la dinámica en que actúan los cambios sociales, económicos y políticos, incidiendo en las relaciones humanas, debido a un sin número de conflictos que muchas veces no son resueltos pacíficamente y desencadenan en actos violentos, para lo cual se requiere una intervención profesional que asegure la resolución de los mismos de manera que las partes involucradas logren solucionar sus diferencias de forma armoniosa, de allí, la importancia de la mediación, la cual desde el punto de vista de Saraguro (2020:10) “es una alternativa eficaz donde el Trabajador Social debe cumplir ciertas competencias que le ayuden a restablecer el diálogo y resolver aquellos conflictos, que recurren voluntariamente las partes enfrentadas a una tercera persona para solucionar sus diferencias”, donde deben prevalecer los principios y valores que lo forman, adquiridas de su familia y del ambiente social.

Por ello, es inevitable negar que la cotidianidad de los seres humanos, está envuelta en diferentes conflictos que obstaculizan el bienestar social para los mismos. Dentro de este contexto, el Trabajador Social direcciona su accionar hacia el bienestar de la sociedad, en todos los diferentes ámbitos: social, educativo, laboral, comunitario, familiar, sanitario, entre otros. Se puede apreciar que, en estos diversos espacios, donde se desenvuelven los seres humanos, debido a la dinámica de la sociedad suele existir conflictos que afectan la convivencia entre los mismos, causando malestar y afectando las buenas relaciones, al no practicarse el respeto, la solidaridad, la justicia, la cooperación, la comprensión y comunicación empática, de allí la presencia de situaciones antagónicas que generan brechas en las relaciones humanas.

Por tanto, ante esta problemática es necesario considerar la mediación como estrategia para la resolución de estos conflictos, siendo el profesional del Trabajador Social quien posee conocimientos teóricos y prácticos que lo hace merecedor de un perfil amplio y adecuado para lograr la mediación en los diferentes espacios antes mencionados, debido a su capacidad de trabajar en diversas áreas, que conectan con la forma de vivir de los seres humanos modificando sus condiciones de vida, que coadyuve a su estabilidad física y emocional, tanto a nivel personal como laboral, mostrando respeto ante las condiciones de cada persona, su manera de visualizar y percibir las situaciones, buscando acuerdos y el consenso a través de la comunicación asertiva, empática y comprensiva. En este sentido:

Los expertos en el área de conflicto, han considerado el mismo una manera particular de percibir las cosas, o la diferencia que se presenta cuando las personas aspiran a algo y tal vez, lo que se le ofrece, no logra satisfacer sus necesidades e intereses. Por ello, se asume como un fenómeno social de variadas dimensiones pero esencial para la vida, la historia, el cambio social, permitiendo en su dinámica que las sociedades se transformen, abordándose como procesos dinámicos e interactivos, no como fenómenos estáticos, lo cual abre muchas posibilidades para encontrar alternativas para su manejo y resolución. (Guillén et al., 2021:86)

En función de lo expuesto, los conflictos tienen un único origen, y es que los seres humanos poseen diversas perspectivas, las cuales existen con el fin de una satisfacción individual, y que resultan direccionarse por caminos contradictorios, en relación al bienestar de las personas. Para esto, es necesario que existan acuerdos mutuos, que se dan a través de una mediación asistida por una tercera persona que busque la satisfacción de ambas partes. Dentro de este contexto, la mediación como estrategia de resolución de conflictos es utilizada por diversos profesionales, entre ellos, el Trabajador Social, dado que

una de sus principales funciones dentro de su perfil profesional, se alinea al logro del bienestar social.

Además, se debe destacar la aportación de conocimientos actuales acerca de esta temática, abordadas por los participantes de este trabajo de investigación, tomando en cuenta diversas reflexiones aportadas en distintos estudios realizados, con los cuales se confirma la importancia de esta acción desarrollada al mediar conflictos. De esta manera, se busca responder al siguiente objetivo: Analizar la práctica de valores en la acción mediadora del Trabajador Social ante los conflictos existentes en las relaciones humanas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Se presentan sustentos teóricos, acerca de la práctica de valores en la acción mediadora del Trabajador Social, y el conflicto en las relaciones humanas, asumiendo los aportes que diferentes expertos en estas áreas estudiadas para poder concretar al respecto de cómo se desempeña este profesional, siendo una de las áreas de relevancia de actuación en su ejercicio del quehacer diario.

Práctica de valores en la acción mediadora del Trabajador Social

En la acción mediadora, todo profesional de Trabajo Social, debe tener unas características o habilidades para interactuar con los demás, exponiendo Guillén (2021:333) que “goza de esa capacidad de influir en los otros, tener carisma, para despertar en los demás respeto y autoridad, visto no como poder, sino como atracción”, porque en su trabajo de casos individuales, de grupos y comunitarios, es necesario manejar 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 en conflicto para

escucharlos y orientar el proceso en miras de una solución satisfactoria.

Desde la perspectiva más general se puede mencionar 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 emanados por desacuerdo, por tanto, “el accionar profesional debe saber hacer y saber ser demostrando la manera de intervenir al crear estrategias de solución que le permitan entender el origen de dichas problemáticas (Hernández, et al., 2015:10).

En tal sentido, la mediación no solo tiene consecuencias en los protagonistas, las partes y el mediador, los logros se extienden al entorno más próximo, la familia, proporcionando equilibrio emocional y una comunicación de información adecuada que evitará culpabilidades y manipulaciones (Barea Cobo, 2014), de allí que se deben dar las condiciones necesarias para que surja la empatía, que permitirá el entendimiento del punto de vista de la otra parte, su aceptación y reconocimiento, el conocimiento de los intereses y necesidades del otro y las posibilidades de compatibilidad con las propias, tomando muy en cuenta el respeto a las diferencias personales, buscando hacer posibles un alto grado de compromiso con el acuerdo, además de buscar se genere una nueva forma de relación que proporcione el crecimiento y la maduración como personas humanas.

Es así, como la acción mediadora del Trabajador Social, recae en el respeto que muestra a los involucrados

en el conflicto, haciendo uso de una comunicación empática que le permita saber escuchar, entender lo que pasa entre esas personas que muestran divergencias, interpretando sus puntos de vista, que posiblemente son basados más en los sentimientos que en procesos racionales, por ello, su actuación debe ser estratégica para el manejo de la problemática, de allí la necesidad de tener una preparación como profesional en la gestión de los conflictos y en la intervención como tal, haciendo énfasis en las técnicas, estrategias, o herramientas que éste use para solucionar y descubrir el origen de los hechos.

El conflicto ante las adversidades entre las partes involucradas

El conflicto, sin duda es un desencadenante de muchas consecuencias negativas, como las disensiones, peleas, disputas, que muchas veces colocan en riesgo la vida y calidad de vida de las personas, debido a los confrontamientos a que los individuos se exponen, donde se evidencia incompatibilidad de caracteres entre las partes, pudiendo llegar a la violencia verbal, física, psicológica, por consiguiente, Acevedo y Rojas (2016:38), aseveran que el término conflicto se deriva del latín "*conflictus*", y es una manifestación natural de las personas, es un hecho que forma parte de su naturaleza y se da en toda relación social", que significa chocar, lo que repercute en una confrontación o problema causando enfrentamientos o peleas.

Esta situación se fundamenta en las intercomunicaciones que tienen los seres humanos, cuando suelen presentar constantes diferencias ocasionando discrepancias entre ellos, donde una de las partes intenta imponerse a la otra. Los conflictos pueden surgir en diferentes espacios desde el micro conflicto hasta los macro-conflictos o mega-conflictos, así como pueden ser individuales, familiares, laborales, comunitarios.

Entonces, el conflicto naturalmente forma parte de la cotidianidad de los seres humanos, debido a la falta de comunicación e incomprensión que enfrenta a diario la sociedad en general. Sin embargo, este fenómeno social se logra radicar gracias a la mediación, con la cual se busca la armonía en las relaciones humanas al generarse situaciones donde dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos.

En este sentido, las personas que se ven envueltas en estos diferentes conflictos, tienden a sentir emociones o sentimientos negativos, acompañados de pensamientos agresivos y poco flexibles, implicando desarmonía, incompatibilidad centrándose cada uno en sus propios intereses, obstaculizando la comunicación, y así no se logre solucionar pasivamente el conflicto porque cada parte pretende ganar según sus beneficios. En concordancia se explica que:

Es un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas. No es exclusivo de grupos mal cohesionados o con vínculos patológicos, sino que es intrínseco a la vida de los grupos, sólo que será destructivo o constructivo dependiendo del tipo de relación y comunicación que posea cada grupo (Guillén, et al., 2021: 88).

Ciertamente, los seres humanos son seres únicos, con pensamientos propios y cada uno busca cumplir sus propios intereses y anhelos; efectivamente estos objetivos muchas veces no van en la misma línea que la de otros individuos, por ello, la falta de empatía y habilidades comunicativas conlleva a enfrentarlos y producir conflictos que obstaculizan el bienestar y alteran las relaciones humanas, por ende, la convivencia social.

En ese orden de ideas, explica Amado (2009:18) que los conflictos, por su dinámica poseen diversos ca-

racterísticas que los distinguen unos de otros, así, menciona que: “El conflicto es un fenómeno complejo tanto por lo que involucra como por su dinámica que un esfuerzo de síntesis servirá para visualizar de manera más clara sus características”, considerándolo un proceso de interacción que nace, crece, se desarrolla y en algunos casos puede transformarse, desaparecer y disolverse mientras que en otras ocasiones puede permanecer estacionaria. Se da entre dos o más partes incluso entre dos personas. Predominan las interacciones antagónicas. Se distingue por ser un proceso construido por ambas partes, por lo cual, puede ser concluido por las mismas partes o por un tercero, el mediador quien en su práctica busca llegar a entendimientos satisfactorios.

METODOLOGÍA

Esta investigación, está orientada bajo un enfoque positivista, de manera que busca conocer la realidad a fin de esclarecer el origen de los hechos. En relación a este apartado, Ricoy, citado por Ramos (2015:10) sustenta que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático, gerencial y científico tecnológico” siendo ésta una corriente filosófica que afirma que todo conocimiento deriva de alguna manera de la experiencia, es decir, este enfoque permitió conocer la realidad, a través de investigaciones que fortalecen los conocimientos y amplían el desarrollo de este trabajo.

El estudio desarrollado, se considera de tipo descriptivo porque permitió analizar y comprender la actuación del Trabajador Social frente a los conflictos, profundizando en la práctica de valores en su acción mediadora como estrategia, de esta manera, se abordaron los aspectos del fenómeno que se estudia. Como lo explica Hurtado (2015:111), “en la investigación descriptiva el propósito es exponer el evento estudiado,

haciendo una enumeración detallada de sus características”, permitiendo utilizar técnicas de revisión documental.

Además, el estudio es documental, el cual según lo explica Arias et al., (2022:67), “este método de investigación es aquel que se realiza mediante la consulta de documentos. En este tipo de investigación se indagan sobre los libros, revistas, periódicos, registros, la constitución, etcétera”, por lo cual, se seleccionó el método de estudio documental, que permitió recolectar información relevante para el desarrollo de esta investigación a través de la revisión de documentos como soportes teóricos de diversos aportes científicos que dan sentido y validez.

Para tales fines investigativos, Bavaresco (2013:28) resalta que lo documental “permite un conocimiento previo o bien el soporte documental o bibliográfico vinculante al tema objeto de estudio, conociéndose los antecedentes y quienes han escrito sobre el tema”. Por otro lado, la técnica utilizada fue el fichaje de investigación, que permitió recolectar toda la información en el desarrollo de esta investigación, para la comprensión de lo que se desea estudiar. Al respecto:

El fichaje de investigación se constituye en un sistema organizado (ordenado y jerarquizado) que hace posible el registro de la información relevante permitiendo un análisis secuencial de los estudios previos, y facilitando la escritura del cuerpo explicativo y argumentativo del marco teórico de las investigaciones (Loayza, 2020:68).

En cuanto, al análisis e interpretación de la información consistió en un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto del tema objeto de estudio, por consiguiente, en el análisis documental se asumieron las posiciones de los autores que fundamentaron el estudio.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para darle respuesta, al objetivo general de este estudio dirigido a analizar la práctica de valores en la acción mediadora del Trabajador Social ante los conflictos en las relaciones humanas, se realizó un análisis documental que como lo expresan Gómez et al., (2014:164) es “el estudio de los documentos más importantes que posibilita el reconocimiento de ideas principales, inferencias, conceptos claves”, con el propósito de poder concretar qué es lo que opinan los autores al respecto de esta acción, por lo cual, al revisar la bibliografía, se extrajeron los siguientes resultados:

Al describir la actuación mediadora del Trabajador Social, ante los conflictos existentes en las relaciones humanas, como vía alternativa de obtener acuerdos eficaces entre las partes, se considera importante la unión de estas dos variables para entender la necesidad de contar con un perfil específico y con habilidades especiales que contribuyan a llevar a cabo el proceso de mediación, haciendo práctica del respeto hacia los derechos de los otros, buscando iguales oportunidades para las partes en conflicto, asumiendo que cada quien puede tener la razón desde su punto de vista, pero hay que ser justo, y en ese sentido, los acuerdos deben tener esa condición.

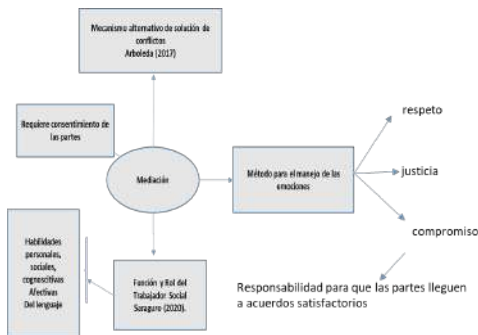
Se analiza el estudio de Martínez (2020) referido a la mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar, donde plantea que es necesaria, la práctica de valores democráticos como la solidaridad, justicia y paz, traducidos en la cotidianeidad transcurrida en el aula. Derivada de la condición natural de ser social, la socialización innata del hombre acarrea el concepto de convivencia, el que resulta cotidiano a las personas, teniendo su primera aproximación en

el seno de la familia y hace referencia al término convivencia como la acción de vivir juntos y en todo caso de establecer relación con aquellos que comparten un lugar físico, también un sistema de normas que ordenan la vida conjunta para evitar el surgimiento de conflictos y si llegan a producirse éstos, la relación de convivencia permite su resolución equitativa justa y por ello, en diversas investigaciones entre las cuales están la de Cascón (s.f.), Chaux (2002), Viñas (2004) entre otras, donde se plantea la cultura y resolución pacífica de conflictos como estrategias para mejorar la convivencia escolar.

Estos resultados de Martínez (2020) coinciden con lo expuesto por Arboleda (2017:83) para quien, la mediación es uno de los mecanismos alternativos de solución de conflictos, expeditos por el cual, mediante un procedimiento, las partes enfrentadas son asistidas por una o más personas imparciales (mediadoras), quienes cuentan con métodos para el manejo de las emociones que se liberan en los conflictos, así como con técnicas para aislar e independizar los asuntos en los que se difiere, con el fin de alcanzar opciones de acuerdos que satisfagan los intereses de cada una de las partes involucradas en la pugna.

Así, la práctica de valores en la acción mediadora es una de las características del Trabajador Social buscando que en todo momento, las personas se encuentren orientadas hacia una dirección que los lleve a la solución de los problemas y conflictos con los cuales se afectan las relaciones humanas, de allí que es necesario contar con habilidades personales, cognitivas, afectivas y de lenguaje, de manera que en el ejercicio de las mismas, el trabajo de mediar logre resultados efectivos, manteniendo el respeto, la justicia y el compromiso para llegar de manera responsable a acuerdos satisfactorios para las partes.

FIGURA 1: ACCIÓN MEDIADORA COMO MECANISMO ALTERNATIVO DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS



Fuente: Elaboración propia (2023).

Es importante destacar que, al actuar como mediador el Trabajador/a Social debe ser honesto e imparcial, lo cual implica no tener preferencia con ninguno de los usuarios, además, orientar equitativamente a ambas partes, poseer siempre presente la confidencialidad, brindar alternativas para la rápida resolución, por ello asume que debe poner en práctica sus competencias para restablecer el diálogo y resolver aquellos conflictos, que recurren voluntariamente las partes enfrentadas a una tercera persona para solucionar sus diferencias, como lo menciona Saraguro (2020).

De igual manera, es pertinente mencionar que en la tarea de mediar, practicar valores no es fácil, porque los conflictos, muchas veces son aspectos abstractos y hasta relativos, según los quieran ver y entender muchas personas, por esto, el profesional de Trabajo Social debe impulsar los valores “desde la familia, la escuela y la sociedad, de allí que sea necesario mantenerse resilientes ante lo que se oye, ve y siente al respecto de los mismos, se requiere permanecer firme, insistir, persistir y trabajar con ahínco” (Guillén de R. et al., 2022:322) para que cada persona asuma sus conductas adecuadas como fundamento de vida.

En este contexto investigativo, se trae las premisas de Ovalle (2016:45), quien menciona que, dentro de los presupuestos, el Trabajador Social para mediar conflictos debe ser imparcial y mantener independencia de favoritismo o preferencia, considerándose comprometido de servir todas las partes a diferencia de servir a una sola, asegurándose de obtener el consentimiento informado de las partes, en beneficio de la relación de éstas con el mediador.

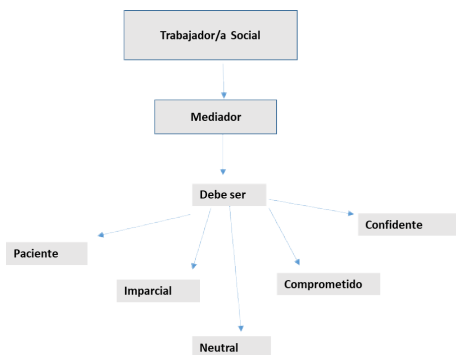
Además, debe mantener la confidencialidad y el compromiso que lo que escucha entre las partes, debe ser privado y de interés solo para éstas, evitando conflictos o la mera apariencias de ellos, por lo cual, debe implementar el proceso en el tiempo debido, asistiendo a las partes en un proceso que puedan percibir como propio y un acuerdo que van a sostener como suyo propio, y en el cual es neutral, en el sentido que no puede favorecer a una de las partes en especial, evitando culpar o responsabilizar a alguna de ellas, por el contrario, su papel es de conciliador en la búsqueda de soluciones beneficiosas para todos. Al continuar con la indagación de información, se encuentra el trabajo de Curbelo y Yusta (2022) quienes manifiestan que en y desde el contexto disciplinar:

Ser un/a buen/a trabajador/a social no se limita a gestionar recursos y servicios y a derivar a personas, ni a externalizar un papel de policía de lo social o fiscal social, más bien, al contrario, se trata de convertirnos en seres humanos que trabajemos por satisfacción con y por las personas, familias, grupos y colectividades, debiendo para ello ser más tolerantes, empáticos, sensibles, compasivos, amables comprensivos y atentos (Curbelo y Yusta, 2022:4).

Con esta posición, manifiestan que en el proceso de mediación debería ocurrir lo mismo: “un corazón del que dimana un amor fraterno y una actitud asertiva pueden resolver la mayor parte de las desavenencias acontecidas en ese desencuentro en-

tre almas” (Curbelo y Yusta, 2022:4), proponiendo los autores asumir los principios y postulados recogidos en la Definición Global del Trabajo Social (FITS, 2014) y la Declaración Global de Principios Éticos del Trabajo Social (FITS, 2018), así como las conclusiones expresadas en la Conferencia Mundial Trabajo Social, Educación y Desarrollo Social (2015) donde se presta especial énfasis en la promoción y la dignidad del valor de las personas, al ser pacientes, imparciales, neutrales, confidentes y comprometidos con las partes en conflicto a fin de resolverlos y llegar a acuerdos satisfactorios.

FIGURA 2: TRABAJADOR SOCIAL COMO MEDIADOR



Ovalle (2016)

Fuente: Elaboración propia (2023)

Por lo tanto, el Trabajador Social para mediar debe estar ajeno y externo a la realidad en conflicto, por lo cual, siempre pretende brindar acompañamiento a las personas en conflicto, por lo cual, manejando la habilidad de la escucha empática, prestando toda la atención necesaria a las partes, para poder concretar entre ellos lo que sucede de forma que asuman alternativas viables para la solución correcta a cada caso. En el hilo conductual investigativo, es pertinente inferir que en su acción mediadora al intervenir de manera profesional en situaciones donde se dan conflictos entre las personas, entre los grupos, en las comunidades, su imparcialidad

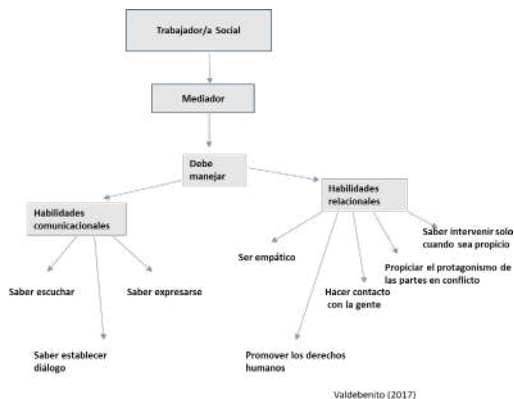
y neutralidad es fundamental, propiciando el diálogo entre las partes, manteniendo la confidencialidad y el compromiso de lealtad establecido entre las personas para lograr solucionar los conflictos en relación a los acuerdos que se proponen, debido a que este rol brinda a los usuarios el empoderamiento para que sean ellos los protagonistas de su propio cambio.

Por ello, se recalca la posición de Valdebenito (2017:276), quien considera en su investigación que el mediador es un profesional ajeno y externo a la realidad en conflicto, “cuya función primordial es, ayudar a las personas a buscar sus propias soluciones, a lo que debemos agregar, en coherencia con la mirada sistémica

de la mediación, la realidad personal, familiar y social en que se encuentran” por lo cual, siempre pretende brindar ayuda a las personas en conflicto manejando la habilidad de la escucha empática, prestando toda la atención necesaria a las partes para poder concretar entre ellos lo que sucede de forma que asuman alternativas viables para la solución correcta a cada caso, buscando la consideración global de la situación, los actores y tipología del conflicto existente, por sobre la aplicación y utilización de determinadas herramientas por parte del mediador, en el marco mayor del respeto a los derechos humanos y garantías procedimentales que los resguarden, demostrando sus habilidades comunicacionales, relacionales al mediar.

Es importante resaltar que, las habilidades sociales, comunicativas y relacionales que posee el profesional de Trabajo social, se desarrollan en función del bienestar que desea propiciar ante las personas que están experimentando un conflicto, que coadyuvan a ser empático para saber escuchar, establecer diálogos armónicos entre la gentes, solidario, justo, colaborativo, interviniendo solo cuando considera que es propicio ayudar a la gente para que se entiendan y puedan llegar a acuerdos satisfactorios, de allí la necesidad de mantener y demostrar el perfil que como servidor social tiene y le da la oportunidad de brindar herramientas para resolver los problemas ante los estudiantes en la escuela, entre docentes y estudiantes, en parejas y familias, en los centros de salud, en las comunidades.

FIGURA 3: HABILIDADES DEL TRABAJADOR SOCIAL EN SU ACCIÓN MEDIADORA



Fuente: Elaboración propia (2023)

En virtud de esto, Rondón (2016:20) menciona que los trabajadores sociales están formados para llevar a cabo su acción mediadora “ya que les devuelven a los usuarios el protagonismo en el proceso de crecimiento personal y resolución de conflictos, asumiendo nuevas funciones, que abre puertas y espacios profesionales más allá de la limitada gestión de recursos sociales” por cuanto buscan construir las buenas relaciones

humanas entre los individuos, y así erradicar las necesidades sociales, que se desenvuelven en diferentes escenarios o contextos sociales: familiar, escolar, comunitaria, judicial, desempeñándose en hospitales, centros de reclusión, centros sociales, organismos públicos y privados.

En ese sentido, al definir el Trabajo Social se infiere que es una disciplina que naturalmente se involucra en la sociedad, con el fin de dar solución a los conflictos en que la sociedad se

ve expuesta, promoviendo la transformación social, en este contexto el profesional, establece un método alterno que en conjunto con sus funciones dan solución a las problemáticas de los usuarios o sujetos sociales. Este método eficaz, permite al profesional de manera práctica, conocer la realidad social e intervenir directamente con las partes principales del conflicto, aplicando modelos, técnicas y habilidades sociales para que la mediación social se torne empática, justa y equitativa, para satisfacer a ambas partes, siempre buscando el bienestar social.

En lo concerniente, se considera la disciplina del Trabajo Social, promotora de los derechos de las personas, y su intervención se dirige a buscar el bienestar de los sujetos sociales, abordando las carencias o necesidades sociales que afectan a los grupos de la sociedad, por esto, es importante que la mediación posea una relación con esta área en la resolución de conflictos constituyéndose como un binomio ineludible. En concordancia con lo expuesto anteriormente, Ovalle (2016) asevera que por tener como objeto de intervención los problemas sociales, el Trabajo Social, entonces contribuye a la resolución de problemas y conflictos que se originan por la falta de satisfacción de las necesidades de las personas individuales, grupos y comunidades, asimismo, los generados por la falta de resolución de problemas sociales estructurales e históricos.

Con base en su metodología, el Trabajo Social tiene por objeto de estudio la intervención social con sujetos concretos bien sean individuales o colectivos que tienen un problema o una carencia social en un momento determinado, es decir, la relación sujeto-problema-contexto, por lo que su intervención se convierte en una acción racional, intencional, fundada en el conocimiento científico, donde se requiere de la intervención de un sujeto activo que cuenta con capacida-

des intelectuales producto de la formación recibida, además que posee habilidades especiales para comunicarse e interactuar con las personas en la búsqueda de convivencias armónicas y estables.

Para esta misma autora, el Trabajo Social entonces “gestiona y promueve la resolución de los conflictos y produce cambios en las relaciones entre las personas, grupos y comunidades...” (Ovalle, 2016: 22), con el propósito de mejorar el nivel de bienestar y calidad de vida de las personas, entonces, la mediación agota su actuación en gestión y resolución de los conflictos que aborda siendo el bienestar de las personas solo es un efecto colateral del mismo.

Bajo este punto de vista, el Trabajo Social busca construir en la sociedad un alto nivel de calidad de vida, interviniendo directamente con las personas, grupos y comunidades en sus afectaciones sociales, a través de recursos sociales y redes de apoyo. Entonces, se debe destacar que la mediación, como un método de resolución de conflictos, se acopla a los roles del profesional, dado que ambos buscan reconstruir las buenas relaciones, y la estabilidad de la sociedad. Dicho eso, puede deducirse que la acción mediadora del Trabajo Social ante las controversias existentes entre las partes debido a los conflictos, requiere de la intervención, el mediador social debe recurrir al uso de estrategias, o de acciones que le permiten realizar el proceso adecuadamente.

Entonces, en el Trabajo Social es importante conocer previamente los antecedentes o el origen del conflicto, para obtener un acercamiento a la realidad y así realizar un respectivo diagnóstico, para tener claro como efectuar el proceso a mediar. En consecuencia, la práctica de valores en la mediación desde el punto de vista de Trabajo Social “parte de la identificación del conflicto como algo inevitable y que el origen está tanto en las

estructuras como en las personas" (Ovalle, 2016:24), asumiendo que no es suficiente tener conocimientos para poder actuar eficazmente en resolución de un problema, además es necesario tener claridad de valores, destrezas personales y profesionales.

La autora antes mencionada, considera que, existen tres objetivos de la mediación desde el Trabajo Social como son asegurar el desarrollo integral de las personas, propiciar la integración familiar, e impulsar la promoción social; mediante el despliegue de capacidades sociales, contribuyendo a fortalecer la autoestima, así como también, desarrollando de estilos de relaciones familiares saludables, paternidad responsable, la promoción de derecho y equidad de género; aspectos estos que permitirían estrechar lazos de solidaridad y apoyo mutuo entre los miembros de la familia.

El edificio laborioso, que involucra la acción mediadora del Trabajo Social frente a los conflictos sociales, está enfocada en otorgar a las personas, autonomía, participación y protagonismo en los individuos, para que estos mismos sean capaces de resolver sus propias necesidades sociales y sean sujetos con habilidades comunicativas. Además, las acciones

mediadoras que ejecuta el Trabajador Social están sujetas a un conjunto de estrategias, y técnicas que orientan la mediación hacia el éxito, dotándola de mecanismos que efectúen un buen proceso de intervención y asegurar así las buenas relaciones humanas.

Dentro de la revisión bibliográfica que permite el análisis de la práctica de valores en la acción mediadora, es importante considerar las convergencias de lo que se espera en el/la Trabajador/a Social para el manejo de conflictos de forma que se mantengan y fortalezcan las relaciones humanas, considerando y coincidiendo con lo expuesto por Barea Cobo (2014) para quien es necesario contar con la voluntariedad, confidencialidad, respeto, imparcialidad, neutralidad, legitimidad, comunicación, empatía, confianza, cooperación, creatividad y Capacitación, van surgiendo en el proceso de mediación y en esas premisas subyacen y se promueven una serie de valores, por brindarle a las partes así como a la persona mediadora esa confianza, seguridad, armonía, solidaridad, dignidad, equilibrio en el análisis de las posibles alternativas, seleccionando las que son auténticas, legítimas, justas, que coadyuvan a la solución de las diferencias .

FIGURA 4: PRÁCTICA DE VALORES EN LA ACCIÓN MEDIADORA



Fuente: Elaboración propia (2023), a partir de los fundamentos de Barea Cobo, 2014

De igual manera, es importante resaltar que el modelo para la resolución de conflictos más adecuado, es el transformacional, que como lo explica Saavedra (2019), parte de la premisa que la comunicación y lo relacional es prioritario, reafirmando la importancia de la autodeterminación o autoafirmación, potenciando su propio protagonismo, pero a su vez haciéndolos responsables de sus acciones. Se busca que reconozca el coprotagonismo del otro como parte del conflicto.

En este sentido, este modelo es lo opuesto al tradicional pues aquí se prioriza la transformación de las relaciones. Por cuanto al mediar, se aspira que las personas, con la ayuda del Trabajador Social, entienda las situaciones y considere alternativas que lo lleven a pensar y actuar de manera diferente, tratando de asumir emociones más positivas hacia los demás, ser más empático con los otros, tal como lo expresa Fuquen (2003) en cuanto a la actitud de la gente ante el conflicto.

En este mismo contexto, como lo expresa al respecto Guillén de R. et al., (2022: 336) "Es importante destacar que, la educación en valores no es un proceso que se acaba, por el contrario, es una acción continua durante toda la vida", de allí que en la mayoría de los casos, los profesionales, debe seguir formando para así poder seguir contribuyendo con la gente, con la sociedad donde se observan tantos antivalores por lo que hay que seguir insistiendo en la lucha por hacer lo correcto, lo justo y adecuado.

CONCLUSIONES

El análisis de material documental acerca de la práctica de valores en la acción mediadora del trabajador/a Social ante situaciones de conflicto en las relaciones humanas, permite constatar que en las distintas investigaciones revisadas, permite concluir que es fundamental para llevar a cabo un proceso de intervención adecuada

y resolver diferencias existentes en los seres humanos, que se desempeñe forma neutral e imparcial, siendo siempre ético y empático en los procesos, de allí la necesidad de contar con una formación académica sólida que le dé la confianza y tolerancia necesaria para escuchar, entender y orientar a quienes están en conflicto.

Por ende, al actuar como mediador, el/la Trabajador/a Social en cualquier espacio social donde se desenvuelva (sistema laboral, centros educativos, sistema familiar), donde tenga que confrontar pensamientos distintos, desencadenados por situaciones conflictivas de tipo intrapersonal, interpersonal, grupal, intergrupal y social, su actuación, se caracteriza por ser objetiva y neutral, imparcial, comprometida y fiel, hacia las partes en conflicto, generando un ambiente de confianza y seguridad, estimulando siempre en todo momento la búsqueda de la solución de los conflictos, destacando a presencia de la autodeterminación de las partes, quiénes solicitan el acompañamiento del profesional de lo social.

Esta mediación, se complementa con diversas estrategias que el mediador debe emplear para lograr una eficaz mediación, es así como, la acción del profesional debe estar orientada a que los usuarios posean confianza en el mediador. Es por esto por lo que, deben aplicarse habilidades sociales como la observación, la escucha activa, habilidad de comprensión, habilidad para confrontar, entre otras, de utilidad para fomentar la comunicación entre las partes y con el mediador, de tal forma, de lograr que el proceso de mediación se efectivo, factible y garantice la satisfacción de las partes involucradas, a fin de llegar a acuerdos favorables entre ellos.

En la misma tendencia del tema, es importante que la actuación del Trabajador Social como mediador, sea lo más efectiva y ética posible, por lo cual, asume los valores de respeto,

sinceridad, justicia, honestidad, equidad, tolerancia, entre otros; y en su accionar profesional actúa en la práctica con sus habilidades sociales como la empatía, el respeto, la asertividad, el compromiso entre otras, manejando sus conocimientos acerca de la negociación más acorde y deseada para que ambas partes ganen, de manera, de alcanzar su satisfacción y bienestar físico y emocional, manteniendo ambientes sanos y armónicos, coadyuvando a una satisfactoria y equilibrada convivencia social.

Destacando, la importancia de todos los modelos de mediación existentes, el/la Trabajador/a Social, para mediar los conflictos en beneficio de mantener las relaciones humanas estables entre los miembros de la sociedad, considera el modelo transformacional, donde se busca que las personas se sientan serenas y conozcan con claridad los hechos, de lo que sucede, de lo que han hecho, y sean conscientes que deben hacer modificaciones en su conducta para mejorar la situación, abordándose este modelo para que las personas puedan llegar a acuerdos de gana/ganar, donde la pretensión es que se beneficien ambas partes, donde el mediador se responsabiliza por aclarar y sugerir y si es posible, monitorear después que se estén cumpliendo con las pautas comprometidas por las personas involucradas en el conflicto, ya sea de carácter personal, grupal o comunitario.

Se concluye que, en la acción mediadora del Trabajador Social es importante la práctica de valores para la aplicación de diversas estrategias y habilidades sociales para un buen desarrollo de la mediación, tal como lo han expuesto diferentes autores al investigar al respecto, de manera que los acuerdos mutuos sean factibles para garantizar el bienestar de las personas. Por tanto, se recomienda que las acciones mediadoras sean cada vez más perfeccionadas en el ámbito social y complementadas con habilidades y estrategias sociales que

promuevan resultados positivos, con la presencia del desempeño efectivo de este profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS, G, J; Holgado, J; Tafur, T; Vázquez, M. (2022). Metodología de la Investigación. El método ARIAS para hacer el proyecto de tesis. Biblioteca Nacional del Perú. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/361375510_Metodologia_de_la_Investigacion_El_metodo_ARIAS_para_hacer_el_proyecto_de_tesis

BAREA, C, L.C. (2014). Los valores del mediador reflexión sobre su formación y desarrollo. Edición electrónica. Universidad Internacional de Andalucía Disponible en: https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2677/0535_Barea.pdf?sequence=3

AMADO, L (2009). Resolución de Conflictos medios Alternos Para Transformar Disputas De Manera Pacífica. Caracas: ECE, S.A. Colección Universitarios y Profesionales, serie manuales. ISBN-13: 978-9803885038

ACEVEDO Suárez, A., & Rojas Castillo, Z. (2016). Generalidades del conflicto, los procesos de paz y el posconflicto. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 38-39. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfd-cp/v46n124/v46n124a03.pdf>.

ARBOLEDA, A. P. (2017). Conciliación, mediación y emociones: Una mirada para la solución de los conflictos de familia. Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, 17(33), 81-96. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100254730005>.

BAVARESCO, A. (2013). Proceso metodológico en la investigación. Maracaibo/Venezuela: Imprenta internacional C.A.

CASCÓN, P. (s.f.). Educar en y para el Conflicto. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Disponible en:

http://spip.catedu.es/escuela_de_paz/IMG/pdf/educ._eny_para_conflicto-110-Gascon.pdf.

CHAUX, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños [as] y adolescentes en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 12, junio, 2002, pp. 43-53 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501205>.

CURBELO Hernández. E. y YUSTA Tirado, R. (2022). La ultramodernidad del Trabajo Social y el modelo de mediación insight: promoviendo prácticas educativas, reflexivas y emocionales para la resolución de los conflictos. *Margen N° 104* – marzo de 2022. Universidad de La Laguna. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen104/Yusta-104.pdf>

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJO SOCIAL. (2014). Definición Global de Trabajo Social. Disponible en: <https://www.adasu.org/prod/1/487/Definicion.Global.del.Trabajo.Social.pdf> página 18 margen104

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJO SOCIAL, ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL Y COMITÉ INTERNACIONAL DE BIENESTAR SOCIAL. (2015). Conferencia Mundial Trabajo Social, Educación y Desarrollo Social. Disponible en: <https://www.cgtrabajosocial.es/noticias/conferenciainternacional-trabajo-social-educacion-y-desarrollo-social-2015/2990/view>

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJO SOCIAL. (2018). Definición Global de Principios Éticos del Trabajo Social. Disponible en: <https://www.google.com/amp/s/inmaculadasol.com/2018/08/06/declaracion-de-principios-eticos-del-trabajo-social-federacion-internacional-de-trabajado-social-julio-2018/amp/>

FUQUEN, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de re-

solución. *Tabula Rasa*, (1), 265-278. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600114>.

LOAYZA M, Edward. (2021). El fichaje de investigación como estrategia para la

formación de competencias investigativas. *Revista EDUCARE ET COMUNICARE VOL. (9) 1.* 67-77. Disponible en: <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/594/1528>

GÓMEZ, E., Navas, D., Aponte, G. y Betancourt, L. (2014, febrero). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA 81 (184)* 158-163. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/496/49630405022.pdf>

GUILLÉN, J. C., Muñoz, N. B. J., García, M. L., y Giniebra, R. (2021). La mediación: Una estrategia comunicativa para resolver conflictos entre individuos. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (E-1), 85-99. Doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4758465>

GUILLEN 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>.

GUILLEN DE ROMERO, J.; Alcívar, E.; Alava Barreiro, L. y Boscán Carroz, M. (2022). Educación en valores y resiliencia desde una perspectiva multidisciplinaria. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico N°16* Julio - Diciembre (2022) 320-339. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6917059>

HERNÁNDEZ, G., Dorado, A., & Lorente, J. (2015). La gestión del conflicto en la intervención social. *Prisma Social (14)*, 443- 469. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/>

articulo?codigo=5435334https://accessmedicina.mhmedical.com/content.aspx?bookid=1721§ionid=115929954.

HURTADO, J. (2015). El proyecto de investigación. Comprensión hostilística de la metodología y la investigación. (8^{va}. Ed) Colombia. Quirón Ediciones.

MARTINEZ Seijas, D. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. Revista Educare Vol. 24 N° 1 Enero - Abril 2020. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1276

OVALLE, E. (2020). El Rol Del Trabajador Social En Los Procesos De Resolución De Conflictos del Centro de Mediación del Organismo Judicial Samayac, Suchitepéquez. (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar. Disponible en: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/04/06/Ovalle-Eva.pdf>

PALELLA, S. Martins, F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa. Caracas: Ed: Fedupel.

RAMOS, C.A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Av.psicol. 23(1) 2015 10 Enero/Julio. Disponible en:

https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf

RONDÓN, L. (2016). El papel del Trabajo Social en el ámbito de la Mediación Familiar: la adquisición de competencias profesionales para un adecuado abordaje de la práctica profesional. Dialnet, (48), 137-157. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655854>

SAAVEDRA, M. (2016). Trabajo Social y mediación penal. Intervención del Trabajador Social en el proceso de mediación con menores infractores. Documentos de Trabajo Social (58), 23-38. Disponible en: [Dialnet-Trabajo Social Mediación PenalIntervencion-DelTrabajador-6095583.pdf](http://dialnet-trabajo-social-mediacion-penal-intervencion-del-trabajador-social-6095583.pdf)

SARAGURO, N. (2020). El Trabajador Social y su intervención con familias víctimas de violencia doméstica en tiempos de Covid del sector Bellavista. Universidad Técnica de Machala. Disponible en: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bits-tream/48000/16023/1/ECFCS-2020-TRS-DE00025.pdf>

VALDEBENITO, C. (2017). Requerimientos de calidad en el ejercicio de la mediación familiar licitada en Chile. Reflexiones para su conceptualización. POLIS, Revista Latinoamericana, 16 (48), 271- 289. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/305/30554026013>

VIÑAS, J. (2004). Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia, Barcelona, Graó.

ENSAYOS



DESCOLONIZAR LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA: LA EMANCIPACIÓN PARA LA LIBERTAD.

Decolonize the Latin American university: emancipation for freedom.

María-Verónica Seminario-Morales
Universidad Nacional de Frontera.
Sullana, Perú.

mseminario@unf.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-6787-7371>**Víctor Daniel Híjar Hernández**
Universidad Alas Peruanas.
Lima, Perú.
dhijarh25@yahoo.es <https://orcid.org/0000-0002-4926-052X>**Juan Pedro Soplapuco-Montalvo**
Universidad César Vallejo.
Chiclayo, Perú.

smontalvoj@ucvvirtual.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-4631-8877>**Janet del Rocío Sánchez Castro**
Universidad Nacional de Frontera.
Sullana, Perú.

jsanchez@unf.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-9466-565X>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8274302>**RESUMEN**

Un rasgo social fundamental en la universidad latinoamericana es su dependencia intelectual o epistémica respecto a marcos teóricos de la cultura eurocéntrica, es decir, coloniaje del saber, por ello, este artículo procura en base a la investigación documental del fenómeno histórico, reflexionar sobre los descriptores y contrafundamentos epistémicos y gnoseológicos que deben asentarse para iniciar la decolonización de la sociedad, en base a los aportes que pueda ofrecer una universidad transformada desde su concepción cultural y curricular. En el marco de la modernidad neoliberal global, la universidad en Latinoamérica está inmersa en uno de retos más desafiantes de la historia planetaria, por tanto, requiere la activación urgente de procesos emancipadores, interculturales y democratizadores del pensamiento y el conocimiento, utilizado como mecanismo complementario al lado del rigor curricular científico, los saberes alternativos que proponen las etnociencias y los saberes populares propios de la región, que permitan generar una propuesta socio-cultural endógena descolonizadora para el ejercicio de la libertad plena.

Palabras claves: Descolonizar, universidad latinoamericana, etnociencias, saberes populares.

ABSTRACT

A fundamental social trait in the Latin American university is its intellectual or epistemic dependence on theoretical frameworks of Eurocentric culture, that is, colonization of knowledge, therefore, this article seeks, based on documentary research of the historical phenomenon, to reflect on the descriptors and epistemic and gnoseological support that must be established to start the decolonization of society, based on the contributions that a transformed university can offer from its cultural and curricular conception. In the framework of global neoliberal modernity, the university in Latin America is immersed in one of the greatest challenges in planetary history, therefore, it requires the urgent activation of emancipatory, intercultural and democratizing processes of thought and knowledge, used as a complementary mechanism. Next to the scientific curricular rigor, the alternative knowledge proposed by the ethnosciences and the popular knowledge of the region, which allow the generation of an endogenous decolonizing sociocultural proposal for the exercise of full freedom.

Keywords: Decolonize, Latin American university, ethnosciences, popular knowledge.sustainability.

INTRODUCCIÓN

No cabe duda que la universidad latinoamericana sigue siendo, en la medida del contexto actual, una institución generadora de conocimientos y oportunidades tecnológicas para el desarrollo social, puesto que esta es capaz de generar, validar y certificar el conocimiento (Cfr...Méndez & Morán, 2013), sin embargo, los conocimientos generados son direccionados, medibles y sectorizados que solo permiten fortalecer el sistema económico imperante, invisibilizando cualquier otro conocimiento con enfoque libre, crítico, que fomente la transformación del saber para una sociedad más sustentable y libertaria. Este despropósito se estructura a partir de limitar la acción de la universidad a objeto de sostener y resguardar el modelo ideológico y económico dominante (Valenzuela, 2021, p. 782).

Esta aseveración permite plantear años de historia del coloniaje del pensamiento universitario en Latinoamérica, promovido por el sistema eurocéntrico imperante, por lo cual es poco pertinente para la región, ya que, ésta tiene sus propios contextos sociales y culturales. Uno de esos mecanismos de imposición y dominación, son los procesos de certificación de calidad de universidades y el establecimiento de normas de publicaciones científicas e intelectuales promovidas por la cultura occidental, que ha logrado incluso instituirse como patrón de los denominados estándares globales o mundiales (Aguado & Vargas, 2016, p. 75). Es tan significativo el coloniaje del conocimiento que hasta existe racismo epistémico que no reconoce el estatus cognitivo de comunidades científicas interculturales en la región (Loango, 2019, p. 579), por tanto, se ha producido una subalternización epistémica proveniente de la culturas ancestrales originarias y venidas al continente.

Ante lo expuesto, el objetivo de esta investigación, es realizar una

reflexión sucinta a los hechos, con descriptores causales del estado actual de la universidad latinoamericana, para luego reflexionar sobre la necesidad urgente de descolonizar el conocimiento a través de procesos emancipadores, interculturalizadores y democratizadores que permitan re-encontrarnos con saberes propios para el logro de las libertades plenas. Para ello, se utilizó como metodología la investigación cualitativa, con enfoque en el análisis documental hermenéutico, que permitió establecer criterios epistémicos y gnoseológicos sobre la sustentación de la propuesta descolonizadora de la universidad latinoamericana

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ACTUAL

La función universal, indeclinable y permanente de la universidad es vista desde dos enfoques, uno, académico-antropológico y otro desde un enfoque socioecoproductivo, el primero se cumple con el fortalecimiento de los educandos en la producción de constructos científicos, tecnológicos y bioéticos, cuyo fin sea preservar la armonía social, el acervo cultural, la dependencia y la soberanía política de los espacios donde ella actúa vinculando a los actores educativos a los procesos que estructuran la sociedad; el segundo, vinculado transversalmente al primero, a través de la transdisciplinariedad para dar respuesta efectiva y concurrente a las necesidades y particularidades que demandan las comunidades, entendiéndose ésta como agrupamiento de individuos que realizan una tarea o un fin común.

Esta asignación, debe cumplirse con pertinencia social, respeto y aceptación de la diversidad, haciendo honor a la ética y a la justicia social, el respeto indeclinable a los derechos humanos del otro y el deseo profundo de no impactar a los ecosistemas. Este deseo teórico, se ejecuta en ambos casos con la formación de in-

dividuos con capacidad crítica, juicio razonable, preparado para la renovación constante, capacidad de debatir y generador de ideas en contextos colectivos (Valenzuela, ob cit, p. 781). Para ello, es necesario que la propuesta curricular de las universidades este enmarcada en una pedagogía crítica, sustentada en el carácter dialógico de la educación.

Estas afirmaciones aplicadas en el contexto latinoamericano, donde las tensiones sociales y políticas sumadas a las luchas por el poder económico han producido históricamente discriminación, pobreza, segregación étnica y cultural, falta de oportunidades y hasta depredación ambiental, por lo tanto, requieren primero, abocarse a proyectos socioculturales que definan una identidad propia latinoamericana, y no, a la conveniencia de postular principios eurocéntricos para beneficios de grupos de interés económicos y político que solo fijan su mirada en el poder para someter.

En base a lo expuesto, urge pensar en la misma historia nuestroamericana para acercarnos al legado cultural indígena y afrodescendientes, también pensar en nuestra forma de ejecutar el ejercicio social en la escuela, en el campo, en el trabajo y las relaciones entre individuos (Moran, 2021, p. 421). Se trata entonces, de lograr la transformación de nuestras cunas del saber –las universidades– puesto que, el rol social de estas instituciones, se fundamenta en la construcción de saberes para satisfacer las demandas sociales, no desde una visión de construcción del saber para la efectividad laboral, más bien, es para el desarrollo de competencias críticas, reflexivas y libertarias en el educando, para que consecuentemente se convierta en un potencial generador de ideas y proyectos para la subsistencia de los sistemas democráticos.

Ante este acontecer, en las instituciones nuestroamericanas surgen algunas interrogantes que son propicias

para realizar un diagnóstico situacional del sector en la región, así pues, la universidad en Latinoamérica y el Caribe, ha estado inmersa en el funcionamiento bajo principios de actuación en su currículo con ideas basadas en un modelo eurocéntrico hegemónico como forma epistémica de colonialismo y neocolonialismo multiforme, donde la producción de conocimiento carece de valores originarios. En este sentido, la globalización ha fortalecido este modelo importado, puesto que, la interconexión y el avance tecnológico en medio de sociedades de conocimientos primermundista, fortalece en silencio, con un modelo curricular universitario casi impuesto.

Es por ello, que para combatir las diversas formas de dominación epistémica en las universidades, es necesario la surgencia de reconocer la identidad cultural originaria, que consecuentemente produce formas inéditas de generar conocimiento (Moran, ob. cit., p. 427). Sumado a esta imposición, la universidad latinoamericana en su historia ha lidiado con las doctrinas religiosas que imponían un currículo basado en el pensamiento dogmático (Jensen, 2019, p. 10), que ha reproducido –de cierta manera– una conducta sumisa en los actores universitarios, que si bien es cierto, la religión ha contribuido con el desarrollo académico de muchas instituciones de educación superior en la región, estas son generadoras y difusoras de ciencia y cultura extraterritoriales.

La aplicación de ideas y principios de currículos universitarios externos no debe ser vista como algo negativo, puesto que la reproducción del conocimiento para el bien social tiene un fin pragmático en el mundo real, sin embargo, se trata de generar conocimiento en base al contexto espacial y social propio y originario, para que existan igualdad de oportunidades surgidas de diversas fuentes del saber (Valenzuela, ob cit., p. 89), es así como, es urgente dar prioridad a lo nuestro, valorar las propias raíces en-

dógenas ancestrales, que en un sentido de la realidad imperante, son de carácter multicultural y están inmersa en un sin fin de problemas socioculturales.

La generación de una epistemología propia desde la universidad latinoamericana, ha estado desbalanceada en aportes sociales como practica enriquecedora del desarrollo de indicadores de crecimiento socio-económico, sólo hemos procurado el egreso de profesionales con una visión de mercado. Por tanto, no se trata de aislarse del mundo o dejar de hacer lo corriente –sería un error histórico– se trata de intervenir social y complementariamente con herramientas propias y compartidas. Por ello, es urgente descolonizar las prácticas y saberes para generar democracia epistémica propia, ensayar formas de creación intelectual, científica y tecnológica contextualizadas, que deben ser direccionadas por la extensión universitaria de cada institución de educación superior (Naidorf, 2013, p. 5), en fin, desaprender el carácter hegemónico de los métodos de generación de conocimiento eurocéntricos que tienen como finalidad satisfacer las necesidades mercantilistas.

Aunque la universidad de la región no ha estado apartada por completo de su función primigenia, de hecho, ésta a partir de políticas generadas del auge industrial que comenzó en los años 1980 y tuvo su mayor apogeo en 1998, ha estado avanzando en la creación de sociedades de conocimiento e información, inclusive ha dado pasos adelante en la internacionalización (Soto, 2006, p. 113), sin embargo, lo ha hecho para satisfacer las necesidades del liberalismo global imperante. En cierto sentido, este movimiento contra-emancipador, trajo como consecuencia una crisis social, que padecemos y ha estado penetrando silenciosamente, subordinando la sociedad local, específicamente a campesinos, trabajadores y profesionales egresados universitarios de

clase media (Aboites, 2010, p. 95), quienes han visto cómo sus ingresos por trabajo corporativo o independiente ha venido descendiendo producto de los propios indicadores del modelo económico, lo que ha traído como consecuencia modelaje a la inversa en los educandos universitarios.

Los desafíos de descolonización que subyacen en las universidades latinoamericanas es de proporciones descomunales, debido a la pesada herencia del currículo neoliberal existente, que solo ha visto la formación educativa eficiente, para el trabajo. En opinión de Leher, esto no puede ser ignorado, puesto que, ya alcanzó los espacios más visibles y oscuros de la universidad latinoamericana, es así como su legado –aun actuando– forma parte de casi todo el contexto epistemológico generado en el ámbito universitario, que casi la han perpetuado (2010, p. 9). Sumado a este trascendental acontecimiento, las políticas neoliberales educativas de los Estados latinoamericanos están cargadas de individualismo a la hora de construir conocimientos (Naidorf, ob. cit., p. 6), estas han generado el resquebrajamiento del saber para la función social o por lo menos para la creación colectiva del conocimiento.

DESCOLONIZAR LA UNIVERSIDAD PARA LA LIBERTAD

La libertad como término a ser conceptualizado, se ha vuelto complejo en un mundo inflexiblemente liberalizado, el liberalismo se ha apropiado del concepto y lo declara como su insignia de lucha *democrática* relacionando el termino como la libertad de actuar, del consumo, del relacionamiento autoritario, mientras que el progresismo social, vincula la libertad con el respeto y derecho por la diversidad (Villasana, Álvarez & Monteverde, 2021 p. 41). El concepto de libertad – en mente de John Dewey– está vinculado a la capacidad de desarrollar el conocimiento y procesar información en un ámbito netamente democrático-

co, es así como, la educación universitaria debe cooperar con el logro de la autorregulación del individuo, no se trata de que el individuo ejecute el comportamiento arbitrario que se le ocurra, más bien, es vivir la experiencia del mundo libre, potenciando sus habilidades y pensamiento para interactuar comunitariamente (Citado en Palacio, 2022, p. 213), se trata de libertad de pensamiento para actuar en consecuencia con valores éticos.

La educación es un medio para lograr la libertad, primero, la oportunidad de estar inmersa en ella, segundo, una vez el individuo formado, es capaz de lograr el autocontrol y regulaciones necesarias para interactuar en consecuencia. Es así como, la pedagogía permite disponer de herramientas para la enseñanza de la tolerancia, la justicia social, mirar al otro como igual, fomentando el dialogo intercultural como mecanismo para dirimir diferencias que siempre existirán, todo recreando libertad en los ciudadanos (Torres, Torres & Miranda, 2021, p. 581). En este complejo proceso de aprendizaje libertario se fundamenta la organización del ciudadano para el intercambio social que caracteriza el termino en cuestión (Palacio, ob cit, p. 206), donde la oportunidad para obtenerlo es a través de la educación en sentido académico o con autoformación.

La libertad desde la educación y en especial en la universitaria, en ocasiones solo es posible aplicando la desobediencia metodológica, es emancipar los procesos que mantienen colonizado el conocimiento y el pensamiento humano, puesto que, lo imperante según el modelo civilizatorio moderno es el liberalismo, cuestión que implica debates, ya que es un componente en sí de la libertad de actuar, es decir, la producción de saberes es posible de acuerdo al libre pensamiento cuando es permitido en todas las ideologías, así como su uso social, para ello, es necesario la dialógica alterativa y el reflexionar

configurativo de acuerdo al contexto (Véliz, Soto & Moreno, 2021, p. 835). Por lo expuesto, la universidad debe fomentar la producción de saberes desde múltiples enfoques que se atrevan a innovar en diferentes formas de comprender la vida.

La educación universitaria en Latinoamérica debe transformarse, para reconfigurar la sociedad actual, desde este escenario es posible la democracia para la libertad del individuo, aunque la corriente academicista asentada no lo permita, la universidad sigue siendo un actor político de relevancia, puesto que, en ésta se moldean los valores sociales y políticos del individuo educando. La educación superior es necesaria para la descolonización del pensamiento humano, en ella fue creado silenciosamente este poder hegemónico, por lo tanto, la transformación implica salir del modelo impuesto de forma emancipada. En los procesos educativos se hurgan los principios democráticos que permiten la formación del individuo como un ser consciente, crítico, ético y participativo en el reconocimiento de valores de convivencia, respeto y búsqueda permanente del equilibrio y desarrollo social (Novoa, Pírela & Inciarte, 2019, p. 60)¹, esta consideración es parte fundamental de la salida hacia la instauración y el progreso del conocimiento intercultural Nuestroamericano.

El reciente movimiento insurgente decolonial latinoamericano, está en la búsqueda desde la universidad

¹«El espacio en el que se encuentran la educación y la democracia debe ser el de la formación integral y el del compromiso por asumir que los seres humanos en formación son sujetos ético-políticos, lo cual lleva a considerar que las personas deben potenciar competencias para el reconocimiento de los otros como una posibilidad para comprender el entramado de relaciones que median en la construcción del tejido social. De este modo, la noción de sujeto ético-político, que rescata el sujeto no solo a partir de los preceptos y criterios jurídicos, revaloriza la dimensión humana y política como toma de posición frente al mundo circundante para generar acciones transformadoras, mediante la articulación con valores de justicia, solidaridad, convivencia y diálogos productivos» (Novoa, et al., p. 71)

y postura de grandes pensadores, de una producción de conocimiento intercultural, que combata el neoliberalismo y eurocentrismo impuesto (García, 2021, p. 291), para lograr la libertad del pensamiento. Por ello, se apuesta por los principios de Kant que afirman que la libertad es autodeterminación del individuo como acción humana libre, que es capaz de decidir por sí mismo, es la manifestación del hombre en su operatividad cotidiana (Acosta, 2017, p. 171). Si la universidad de la región desea transformarse debe hacerse desde el currículo y la propia cultura de los actores educativos, optando por una pedagogía crítica, dialógica, emancipadora, abierta, con carácter intercultural donde todos seamos iguales, cuyos principios estén basados en la libertad, la deliberación y la solidaridad (Silva, Angarita & Ramírez, 2020, p. 71).

DESCOLONIZAR, INTERCULTURALIZAR Y DEMOCRATIZAR EL SABER

El poder hegemónico instaurado en Latinoamérica desde el seudónimo del *descubrimiento*, aún persiste a pesar de las luchas independentistas, solo que se ha convertido en un patrón de dominación multiforme, que se seudoeclipsa a propósito para mimetizarse, logrando que sus principios se hayan prolongado hasta la actualidad para funcionar como mecanismo de subalternidad, exclusión y explotación de la naturaleza, siendo estos los sistemas actuantes de la colonialidad que opera en la región (Galarza & Salazar, 2019, p. 39). Este mecanismo hegemónico parece ser mucho atisbo para dejar sola a la universidad como la responsable de fomentar un cambio social y cultural que nos lleve la descolonización del pensamiento y el conocimiento.

Es tan poderoso el pensamiento occidental eurocéntrico en la región, que con ayuda del poder mediático, se ha semiperpetuado como universal sirviendo a grandes intereses oligo-

pólicos económicos, por ello coincidimos con la postura de Leff (2022), que manifiesta que la «colonialidad del saber» se ha instaurado en las mentes latinoamericanas para efecto de dominación, desde la legitimidad de la ciencia para proporcionar conocimiento para fines sociales. Este planteamiento implica grandes esfuerzos cognitivos y políticos para lograr la deconstrucción de una historia que lleva siglos de domino, la decolonialidad es un reclamo justo. En la actualidad, se requiere una decolonialidad latinoamericana en perspectiva del saber sustentable e intercultural puesto que, es nuestra característica más insigne, que propicia un enfoque identitario (Idem).

Una consideración importante que reflexivamente requiere debatir, es que la universidad ha sido sometida –en el ámbito global– por los sistemas del saber científico y conocimientos de expertos, más no por la criticidad reflexiva, dialógica y dialéctica de sus actores –sean docentes o estudiantes– propiciando una reproducción del conocimiento, dejando a un lado, los saberes sometidos y eruditos ancestrales (Restrepo, 2020, p. 13), entendiéndose estos últimos como, los conocimientos históricos producto de la reflexión en un marco ético del saber hacer, que han sido enmascarados por el sistema y han surgido por la reflexión crítica de muchos pensantes (Cfr...Foucault, 2001). Pues, las universidades nuestras parecen tener su visión curricular y pedagógica en la genealogía del saber científico, de allí se obtiene, un causal para enfrentar los procesos decoloniales.

En su sentido pragmático, autores como Giraldo proponen prácticas pedagógicas concretas para fomentar el decolonialismo en las universidades latinoamericanas, iniciando un proceso de transformación con la pedagogía de los derechos humanos y derechos de la naturaleza, en una perspectiva multicultural manteniendo la educación popular como modelo

curricular, solo así se pueden interiorizar los elementos originarios de Nuestramérica (2019, p. 111). Es necesario abordar la realidad propia para lograr la libertad e independencia del conocimiento y el pensamiento, para ello, la universidad es un sujeto de primera línea para abordar el colonialismo moderno.

Para que sea efectivo el proceso decolonial, se debe desarraigar las prácticas culturales extraterritoriales, interviniendo la capacidad formativa del decir y saber por la producción intelectual propia, y esta a su vez sea democratizada en todos los ámbitos dentro y fuera de la universidad, en algunos países se debe cuestionar el saber oficial puesto que muchos concurren con el neoliberalismo, para que se limite la orientación mercantil del sistema de educación superior (Cfr...Naidorf, ob. cit). Esto representa la verdadera lucha de la sociedad latinoamericana, evitar que se perpetúe el colonialismo del pensamiento.

La decolonización del pensamiento desde la universidad también pasa por procesos de interculturalización del saber ancestral, originario surgido desde nuestras raíces y a la vez transmitido a todas las culturales en marco de debate reflexivo. Esto representa una lucha de poder contra la globalización y los estandartes hegemónicos imperiales y eurocéntricos, puesto que estos han impuesto categorías jerárquicas en la sociedad, espacialización racial y cultural que han reproducido acciones excluyentes y racistas, que niegan la identidad autóctona, imponiendo el liberalismo del mercado por encima de toda acción social (Mejía, Albán & Garcés, 2022, p. 156). Por ello, la universidad no puede estar sola en la decolonialidad cultural, a pesar de ser un contribuyente importante, requiere acompañamiento de toda la sociedad para enfrentar este poderoso enemigo socio-cultural.

Dado que, lo que se enfrenta presenta características asimétricas de poder, además complejidades sociales y culturales incommensurables, la lu-

cha por la descolonización del pensamiento, debe darse en estos mismos espacios de tensión hegemónica, practicando el diálogo con alteridad para contrarrestar y avanzar en la lucha decolonial, donde todos los actores de la universidad deberán estar involucrados (Ídem). Es aquí donde tiene asidero y asiento la universidad popular, que sea intercultural, indígena, afrodescendiente, campesina, de trabajadores, puesto que, estas surgen para contrarrestar el poder hegemónico que en la actualidad ejerce el control del modelo universitario latinoamericano (Pérez, 2019, p. 61). Este modelo universitario surgente está obligado a rescatar y producir saberes para imponer nuestro modelo económico-productivo propio, que promueva el respeto al ser humano y a la misma naturaleza.

En consecuencia la universidad latinoamericana y la sociedad en general, reclaman con urgencia en estos momentos pospandémicos donde pudimos observar las costuras que develaron nuestras debilidades y oportunidades, la introducción de profundos cambios curriculares y socio formativos en la estructura del sistema y en la propias individualidades docentes y estudiantiles, para generar un nuevo modelo civilizatorio desde una universidad, que tiene dos opciones, una, sumergirse de una vez por todas en un coloniaje del pensamiento –que la llevarían al borde del colapso epistemológico- o confrontar la transformación necesaria que conlleva democratizar, descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar el conocimiento (Espinoza, 2021).

ETNOCIENCIA Y SABERES ALTERNATIVOS, PROPUESTA DECOLONIAL

La occidentalización del conocimiento y el desarrollo económico, trajo consigo un desprendimiento de los saberes ancestrales practicados por la población indígena primigenia en las Américas, este conocimiento milenar se apoyó en las diversas

formas de interpretar la realidad y en descubrir el porqué de las cosas. Históricamente este conocimiento ha estado sustentado desde dos enfoques, uno, constituido por creencias y opiniones que se han estado transmitiendo de generación en generación, hasta incluso se han deformado; dos, por conocimientos más elaborados obtenidos a partir del experimentación que se ha validado por métodos culturales propios autóctonos bajo la comprobación en la realidad social, estas prácticas etnológicas constituyen la conceptualización del conocimiento popular y saberes alternos en el marco de las etnociencias (da Silva, et al., 2020, p. 158).

La etnociencia y los saberes alternativos han dado una lección histórica en la región, puesto que incidió en la calidad de vida –dentro de su ámbito y contexto– de miles de pobladores precolombinos en Nuestra América. En este transcurrir, la educación y la salud fueron elementos importantes para describir el avance de la etnociencia, puesto que, potenciaron las habilidades de las comunidades interculturales, con prácticas médicas, de salud y educación para la transmisión de hábitos del trabajo y alimentación para la subsistencia, inclusive todo estos relatos reales brindaron resultados positivos en la disminución de la morbilidad y mortalidad humana, con actividades educativas de promoción de la salud y prevención de enfermedades (Hernández, et al., 2021, p. 81). Es importante considerar –a propósito de los eventos descritos– que las etnociencias y los saberes alternativos interculturales representan elementos importantes a considerar en la decolonización de la universidad latinoamericana.

No se pretende en el estudio establecer un enfoque totalitario de re-implementación de las etnociencias y los saberes interculturales para fines de descolonización del conocimiento, sin embargo, estos deberán ser considerados como conocimientos com-

plementarios para iniciar la decolonialidad cultural y social del pensamiento en una región que es multiétnica. Para colocar un ejemplo, solo el Perú es un Estado reconocido como multiétnico y pluricultural donde se hablan más de 48 idiomas y existen más de 7000 localidades de pueblos originarios (Campos & Condor, 2022, p. 2). En mayor o menor medida, estas características se presentan en Bolivia, Chile, Argentina, Brasil, Ecuador Colombia, Venezuela, México y todos los países de Centroamérica y el Caribe, por tanto, son elementos importantes a considerar en la decolonización del pensamiento en la región. Por ello, la descolonización del conocimiento cuyo protagonismo debe ser impulsado desde la educación más que un objetivo, es un regreso a la epistemología social originaria dentro de un ámbito multicultural acompañado del rigor científico universitario.

En fin, para llegar a una etnoeducación sistemática en la región que apalanque los procesos decoloniales para el desarraigo de ideas eurocéntricas, es preciso reconocer la interculturalidad y la decolonialidad como herramientas metodológicas para la emancipación epistémica, puesto que, los saberes alternativos y las etnociencias contribuyen a enriquecer la perspectiva pedagógica de la educación popular (Blanco, Vásquez & Blanco, 2021, p. 568), de hecho, debe ser vista como un hecho político. En este sentido, algunas constituciones en países de la región reconocen la pluriculturalidad.

A propósito del hecho político, donde debe estar planteada la interculturalización y decolonialidad del conocimiento en el ámbito educativo, se ha develado que en la región la políticas públicas que abordan al educación intercultural aún sigue trabadas en el trájinar burocrático y político, esto hoy más que nunca representa un desafío para las universidades, debido a –entre otros causales– que no existe una consistente formación

docente para recrear competencias interculturales que maximicen el acto educativo (Vidal, Martelo & Marrugo, 2021, p. 645).

CONCLUSIÓN

La universidad latinoamericana inmersa en un espacio geopolítico dominado por el pensamiento eurocéntrico, tiene hoy día, uno de los más desafiantes retos que pueden presentarse a nivel global –que a consideración de estas reflexiones- debe estar acompañado de otros actores políticos, culturales y sociales, puesto que, debe desempeñar –en trabajo colectivo- la gigante tarea de descolonización, interculturización y democratización del pensamiento de los individuos que ocultan bajo sus cimientos mentales la alienación, que es controlada por los poderes hegemónicos occidentales, a tal efecto, se trata de transculturizar los procesos epistémicos entre diversos actores para preservar su dignidad y la alteridad con el otro, creando conciencia ante la historia inmersa en un legado de pobreza, injusticia e inequidades sociales (Blanco, Vásquez & Blanco, ob cit., p. 568).

El impulso del dialogo político intercultural debe ser una premisa importante para que la universidad a través del extensionismo comunitario, logre junto a la sociedad la tarea de decolonización para la superación del pensamiento occidental y la surgencia de un nuevo enfoque de vida, al mismo tiempo debe procurar la recuperación del pensamiento intercultural que nos ha sido enajenado, a la luz de la penetración psicológica en las mentes a través del desarrollo neoliberal, esta re-indigenización de la cultura, no ha sido entendida de manera sustancial, más bien, ha sido objeto de un enfoque racial y biológico, se pretende entonces, que se tome como la esencia cultural que genéticamente nos encausa (Cfr... Pavón, 2019). Por ello, la universidad debe estar acompañada en esta ta-

rea, por lo menos de los responsables de los temas de relacionamiento del trabajo, los medios de comunicación, las formas de entretenimiento y otras formas de relacionamiento social y productivo.

Es concluyente que, la universidad en su devenir curricular debe entender que la descolonización del conocimiento solo es posible con la desobediencia metodológica para romper los asientos eurocentristas que imperan en nuestras casas de estudios superiores, esto se logrará mediante el debate dialógico emancipador. La trasformación educativa para decolonizar al ser latinoamericano debe volver a la Reforma de Córdoba de 1918, donde los estudiantes deben asumir la responsabilidad protagónica compartida de la segunda independencia universitaria, proponiendo un movimiento que desborde el ámbito universitario y las fronteras nacionales, solo así tendrá resonancia política de descolonización (Molina, 2020, p. 13). La descolonización del pensamiento propone la utilización de saberes alternativos y etnociencias para acelerar el proceso tardío que exige los mayores esfuerzos de forma de actuación complementaria, que traspase los muros mentales alienados para obtener de una vez por toda la libertad tan buscada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2010). La encrucijada de la universidad latinoamericana. R. Lehrer, (Comp.). Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas. CLACSO/Homo Sapiens, (95-120). <https://core.ac.uk/download/pdf/35175271.pdf#page=97>
- Acosta-Sanabria, R. (2017). La Educación del ser Humano: Un reto permanente Rafael Acosta Sanabria. Segunda edición. Universidad Metropolitana, Caracas, p. 337
- Agudo-López, E. & Vargas-Arbeláez, E. J. (2016). Reapropiación del conocimiento y descolonización:

el acceso abierto como proceso de acción política del Sur. *Rev. Colomb. Soc.*, 39(2): 69-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/rcs.v39n2.58966>

Blanco-Díaz, R. M., Vásquez-Maestre, M. C., & Blanco-Torres, Y. (2021). Interculturalidad y decolonialidad: fundamentos teóricos de la etnoeducación. *Revista de Filosofía, LUZ*, 38(99): 558-569. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5630665>

Campos-Briceño, G. R., & Condo-Iturrizaga, R. M. (2022). La etnicidad en el Perú y su naturaleza multidimensional: una propuesta de medición. *Desde el Sur*, 14(1): e0012. DOI: <https://dx.doi.org/10.21142/des-1401-2022-0012>

da Silva-Gaudêncio, J., Jorge-Rodrigues, S. P., Casthilo-Foggiatto, R. M., & Martins, D. R. (2020). Etnociência Kaingang: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Cadernos do Ceom*, 33(53): 157-171. DOI: <https://doi.org/10.22562/2020.53.12>

Espinoza, O. (2021). Democratizar y decolonizar la universidad. Dos desafíos para la universidad pospandémica. *Analéctica*, 7(45). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4733097>

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Buenos Aires. Curso en el Collège de France (1975-1976). Fondo de Cultura Económica, pp. 283. <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/M-FOUCAULT-DEFENDER-LA-SOCIEDAD.pdf>

Galarza-López, C. G. & Salazar, A. (2019). Decolonizar e interculturalizar el saber: el reto de la universidad latinoamericana. *Interconectando saberes*, año 4(Especial): 39-51. DOI: [10.25009/is.v0i0.2615](https://doi.org/10.25009/is.v0i0.2615)

García-Fernández, J. (2021). Decolonización del conocimiento y pensamiento. *Andaluz decolonial*, Anduli. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 20, 289-312. DOI: [10.12795/Anduli.2021.i20.16](https://doi.org/10.12795/Anduli.2021.i20.16)

Giraldo-Mejía, M. (2019). Emilio, Juan Sin Tierra, Ricardo Semillas y Hatuey: Decolonización de la pedagogía en derechos humanos. *Encuentros. Rev de Ciencias Human, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (10): 111-134. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241407>

Hernández-Martínez, A., Cuartas-Agudelo, Y., Herrera-Almanza, L., Roldan-Tabares, M. & Martínez-Sánchez, L. (2021). Etnoeducación: educación para la salud desde la diversidad cultural. *MedUNAB*, 24(1): 80- 91. DOI: <https://doi.org/10.29375/01237047.3899>

Jensen-Pennington, H. (2019). La universidad en América Latina y sus perspectivas. *Universidades*, (82): 9-16. https://www.redalyc.org/journal/373/373612_71002/37361271002

Leff, E. (2022). Decolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615824>

Leher, R. (2010). Por una reforma radical de las universidades. Presentación. R. Lehrer, (Comp.). Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas. CLACSO/Homo Sapiens, (7-18). <https://core.ac.uk/download/pdf/35175271.pdf#page=97>

Loango, A. O. (2019). Emancipación y decolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los investigadores/as negros/as en la educación superior. *Práxis Educativa*, 15(32): 53-68. DOI: [10.22481/praxis.v15i32.5043](https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5043)

Moran-Beltrán, L. E. (2021). Filosofía e identidad cultural latinoamericana: Una discusión inacabada *Revista de Filosofía, LUZ*, 38(99): 415-428. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5652162>

Mejía-Caguana, D. R., Albán-Sánchez, J. D., & Garcés-Suarez, E. F. (2022). Identidad cultural latinoamericana: De las definiciones teóricas a las resistencias decoloniales. *Revista*

De Filosofía, LUZ, 39(102): 156-166. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7042110>

Méndez, J. & Morán, L. (2013). La universidad en tiempos de incertidumbre. Opción, 28(68), p. 396. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/6583>

Molina, M. V. (2020). La Reforma Universitaria desde una mirada latinoamericana: Historia, proyecciones y desafíos en clave regional. Tiempo de Gestión, 15(27): 11-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7618094>

Naidorf, J. (2013). Desafíos de diferenciación de la universidad latinoamericana: Diagnósticos y propuestas. Sinéctica, (40): 01-09. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467005>

Novoa-Palacios, A., Pírela-Morillo, J. & Inciarte-González, A. (2019). Educación en y para la democracia. Utopía y Praxis Latinoamericana, 24(3): 60-74. https://produccioncientifica_luz.org/index.php/utopia/article/view/29686

Palacio-Rada, J. J. (2022). Democracia, libertad física y libertad de pensamiento en John Dewey. Revista de Filosofía, LUZ, 39(Especial): 204-216. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6419947>

Pavón-Cuellar, D. (2019). Descolonizar e indigenizar: dos tareas urgentes en el proceso de liberación de la psicología latinoamericana. DOI: [10.5281/zenodo.4420475](https://doi.org/10.5281/zenodo.4420475)

Pérez-Ramírez, F. A. (2019). Emergencia de otra universidad: popular, indígena, campesina e intercultural. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, (10): 61-85. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241397>

Restrepo, E. (2020). Decolonizar la universidad. Corporación Universitaria del Caribe. <http://repositorio.cecar.edu.co/bitstream/handle/cecar/2316/Cap%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Silva-Rojas, A., Angarita-Velasco, L., & Ramírez-Rodríguez, D. (2020). Universidad y democracia. Una reflexión sobre los valores ético-políticos en la educación superior. Revista Guillermo de Ockham, 18(2): 137-149. DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.4452>

Soto-Arango, D. (2006). La universidad Latinoamericana en el siglo XXI. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 8, 113-136. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900806>

Torres Díaz, G. A., Torres Ortega, J. M., & Miranda Samper, O. M. (2021). Adela Cortina: educar para la libertad. Revista de Filosofía, LUZ, 38(99): 581-601. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5673236>

Valenzuela-Baeza, C. (2021). La universidad como espacio de colonialidad: el desafío de repensar la educación. Revista de Filosofía, LUZ, 38(99): 780-791. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5700267>

Véliz-Burgos, A., Soto-Salcedo, A., & Moreno-Leiva, G. (2021). La descolonización universitaria como fuente de un cambio paradigmático en salud: una reflexión necesaria. Revista de Filosofía, LUZ, 38(99): 827 - 837. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5702873>

Vidal-Torrecilla, A. C., Martelo-Gómez, R. J., & Marrugo-Ligardo, Y. A. (2021). Concepciones etnoeducativas e interculturalidad, perspectivas hacia una educación intercultural. Revista de Filosofía, LUZ, 38(99): 645 - 656. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5685014>

Villasana López, P. E., Álvarez Zúñiga, M. Á., & Monteverde Sánchez, A. (2021). Libertad, Derecho a la Diversidad y Crisis Civilizatoria. Revista de Filosofía, LUZ, 38(99): 41 - 48. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5635528>

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES**1.- CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL ENVÍO DE LOS TRABAJOS**

Los investigadores y público en general interesados en publicar sus trabajos en Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico deberá ingresar al sitio web de la revista encuentros.unermb.ve y enviar su manuscrito registrándose en la misma. También podrá enviar a través de los correos puestos a disposición revistaencuentrosve@gmail.com y larezrafael@gmail.com.

Desde el momento que el (los) autor (es) envía (n) su trabajo y el mismo es aceptado y publicado en la Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, éste (éstos) 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. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico se rige bajo la licencia de Creative Commons (BY-NC-SA).

2.- EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

Todos los trabajos serán evaluados por parte de un Comité de Árbitros conformados por los miembros del Comité Editorial.

– Especialistas de reconocido prestigio, bajo la modalidad de doble ciego, seleccionado por el Comité Editorial de la revista, externos a la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Los trabajos propuestos deben ser originales, inéditos (ver el apartado sobre “reducción” en estas normas para más detalles) y no podrán ser sometidos simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista. Los originales de los artículos propuestos no serán devueltos. La evaluación de los árbitros se realizará mediante el procedimiento conocido como doble ciego: los árbitros y los autores no conocerán sus identidades respectivas. 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: a) inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico; b) seguidamente, el Comité Editorial realiza una evaluación preliminar para determinar si cumple con las Normas para la presentación de trabajos; b) si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo, el cual consistirá en: b-1) Publicable. b-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. b-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. b-4) No publicable. c) 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; d) en cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Los autores tendrán un máximo de veintiún (21) días para el envío de las modificaciones al Comité Editorial a las siguientes direcciones: revistaencuentrosve@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 Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. 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.

3.- 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 e ilustraciones, la extensión máxima puede ser hasta veinte (20) cuartillas. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta. El texto se presentará a espacio y medio, en fuente Times New Roman, tamaño 12. Para las notas a pie de página, el tamaño será en fuente Times New Roman tamaño 10.

4.- 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, sin títulos profesionales, el nombre de la institución donde se realizó el trabajo o de la institución a la cual pertenece el autor. No colocar ningún signo de puntuación

Resumen: No mayor de ciento cincuenta (150) palabras, en español y en inglés en un solo párrafo. 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 palabras clave en español y en inglés, con cuatro (4) palabras clave. Estas palabras descriptoras facilitan la inclusión del artículo en la base de datos internacionales.

Apartados y Sub-apartados: Los trabajos deberán dividirse en introducción, desarrollo y conclusión. En el desarrollo, serán de libre titulación y división por parte del autor, procurando el mantenimiento de coherencia interna tanto de discurso como de temática. Se sugiere, en tanto sea pertinente de acuerdo con la temática planteada en el trabajo, subdividir el desarrollo en: fundamentos teóricos, metodología y análisis o discusión.

Citas: El citado se realizará en el texto utilizando la modalidad autor-fecha indicando, en caso de ser cita textual, se ubica dentro del paréntesis: apellido (s) del autor, coma, año de publicación de la obra, seguido de dos puntos y el (los) número (s) de la (s) página (s), por ejemplo: de acuerdo a (Govia,1998:45); si no es cita textual sino una paráfrasis no se indicará el número de año, ejemplo: de acuerdo Govia (1998) o (Govia, 1998). Si hay varias obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán literalmente en orden alfabético; por ejemplo, (Govia, 2008a:12), Govia (2008b:24). Si son dos autores, se co-locarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Márquez y Díaz (2008:90) o (Márquez y Díaz, 2008:90), siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis. En caso de ser tres autores o más se colocará el apellido del autor principal seguido de “y otros”, ejemplo: (Rincón y otros, 2008:45). 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, sugerido en estas normas, puede recurrirse u optarse por el citado al pie de página. En casos más específicos, puede recurrirse a las normas APA en su 6ta 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, éstos igualmente deberán aparecer en la sección documentales de las Referencias.

Referencias. Las referencias deberán ir al final del artículo. Estas se subdividirán en: bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Deberán ir a espacio 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. Se referirán únicamente a las citadas en el trabajo. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias. Si un autor escitado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que sustituya 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.

- **Libros:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título de la obra* (N^{stima} edición [si aplica]). 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:** SALAS ASTRAIN, Ricardo (2002). *Ética Intercultural. (re)lecturas del pensamiento latinoamericano*. Santiago. Fondo Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.
- **Ejemplo de libro con dos autores:** MENDEZ, Johan y MORAN, Lino (2013). *Pensamiento positivista venezolano ante la condición humana: Laureano Vallenilla y Cesar Zumeta*. Maracaibo. Universidad del Zulia.
- **Ejemplo de libro con más de dos autores:** PARRA, Reyber y otros (2001). *Manual de Introducción a la Historia*. Maracaibo.: Universidad Cecilio Acosta.
- **Ejemplo de libro obtenido de la web:** Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Ma- nual. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>
- **Capítulos de libros o parte de una compilación:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). Título del capítulo o sección; en APELLIDO(S), Nombre completos del (de los) editores-compiladores (Ed., Comp. o Coord.). **Título de la obra** (N^{sim}a edición [si aplica]). Lugar de publicación: Casa o ente editorial.
- **Ejemplo de capítulo de libro:** VIDOVIĆ, Jorge (2011). *Rafael María Baralt y su aporte a la historiografía venezolana*; en VIDOVIĆ, Jorge (Comp.). **Rafael María Baralt. Vida y Pensamiento**. (pp 61-75). Cabimas: Fondo Editorial UNERMB.
- **Artículo en revista arbitrada:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título del artículo*. **Título de la revista**, volumen o año, número, número de páginas.
- **Ejemplo de artículos en revista arbitrada:** LAREZ PUCHE, Rafael y PI-RELA, German. (2014). *De la crisis a la refundación del Estado en América Latina: Debates y Experiencias*. **Revista de Filosofía.**, Vol. 80 N°2, pp. 115-128.
- **Trabajos de grado/tesis inédito:** APELLIDO (s), Nombre (s) del autor (es) (año). *Título del trabajo*. (Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral). Institución, Lugar./Recuperado de
- **Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédito:** DIAZ-MONTIEL, Zulay (1999). *Hermenéutica intercultural en la filosofía latinoamericana de For-net-Betancourt : intersubjetividad, dialogo y ética*. (Trabajo de grado). Universidad Cecilio Acosta, Maracaibo (Venezuela).
- **Trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:** APELLIDO (s), Nombre (s) de los autores (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:** LAREZ PUCHE, Rafael y BARROSO, Kenya (noviembre, 2017). *Pensar una geohistoria otra: más allá de los tecnicismos* Trabajo presentado en el 14° Congreso Nacional de Historia Regional y Local, San Felipe (Venezuela).

- **Artículo de periódico:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año, mes y día). Título del artículo. *Título del periódico*, página.
- **Ejemplo de artículo de periódico:** VIDOVIC, Jorge (23 de marzo de 2015). 33 años de la UNERMB., El Regional. p. 14.
- **Ejemplo de constituciones:** *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* [Const.]. (1999). 3^{ra} edición. Ex Libris.
- **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.
- **Entrevistas:** Nombre del entrevistado, realizada el día, mes año en Lugar (Lugar).
- **Ejemplo de entrevistas:** Edward Govia, realizada el 07 de septiembre de 2017 en la Universidad Rafael María Baralt (Cabimas).

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.

5.- 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 y las palabras extranjeras deberán figurar en letra itálica o cursiva.
- La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.
- Las citas textuales que sobrepasen las cuarenta (40) palabras deben colocarse en formato de cita larga, entre comillas, a espacio sencillo, con margen de 1cm a la izquierda.
- El inicio de cada párrafo no lleva sangría.
- 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 *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*.

6.- CASOS DE CONTROVERSÍA

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.

7.- BUENAS PRÁCTICAS

Acerca del plagio: El plagio implica la no originalidad de los trabajos. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico como original a “aquella obra científica, artística, literaria o de cualquier otro género, que resulta de la inventiva de su autor”, acorde a la definición de la Real Academia Española. Por su parte, plagio constituye la acción de copiar obras ajenas y atribuirse la autoría de las mismas. Se incurre en plagio al tomar una idea, texto ajeno, e incluso la obra completa. Estas acciones se consideran un comportamiento impropio, que puede dar lugar a sanciones, como el veto temporal o permanente a los autores de publicar en Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, según la gravedad del caso. Si el plagio se descubre antes de la publicación del artículo, se procederá a no publicarse y ser descartado; si es descubierto después de su publicación, se procederá a retirarse de la versión electrónica, con la notificación de su retiro por plagio comprobado.

Redundancia: Los trabajos derivados de un mismo proyecto iniciativa no serán considerados “redundantes” en la medida que la interrogante o aspecto planteado sea diferente. El abordaje de los datos, aspectos no considerados en trabajos anteriores (una etapa de mayor avance o resultados definitivos), la aplicación de una misma metodología en otros espacio, mayor reflexión sobre un aspecto abordado previamente. En caso de la existencia de trabajos previos derivados de un mismo proyecto, deberán ser citados (no hacerlo se considerará plagio o “autoplagio”) y, asimismo, aclarar las diferencias existentes con respecto al trabajo presentado a evaluación mediante nota explicativa.

Los trabajos enviados a la revistas deben ser originales e inéditos, a menos que se haga constar claramente que se vuelve a publicar un trabajo con

expreso conocimiento del autor y del equipo editorial de las revistas o publicación, previa aprobación del comité editorial de Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. No se aceptarán trabajos que hayan sido escritos sobre información que ya haya sido comentada extensamente en una publicación anterior, o que forme parte de un material ya publicado en cualquier medio (impreso o electrónico). Sólo se considerarán aquellos artículos que hayan sido rechazados por otras revistas, o que estén basados en una publicación preliminar (un resumen publicado en actas de congresos, un poster o un extenso en memorias arbitradas en un evento científico).

Conflictos de intereses: Los autores deben revelar en su manuscrito cualquier conflicto de tipo financiero u otro tipo de intereses que pudiera influir en los resultados o interpretación de su trabajo. Ejemplos de posibles conflictos de interés que deben ser descritos incluyen empleos y salarios, consultorías, propiedad de acciones, honorarios, testimonio experto remunerado y subvenciones u otras financiaciones que estén en relación directa con la investigación desarrollada. Es necesario, por tanto, que los autores informen, preferiblemente como nota de autor en el material enviado, los posibles conflictos de interés en el trabajo de investigación.

8.- OTRAS DISPOSICIONES

Se aceptan también los siguientes trabajos de corta extensión (máximo quince cuartillas): conferencias, ensayos, reseñas: comentarios de lectura reciente. Recensiones: análisis (o comentario) crítico de la lectura reciente, documentos, textos de carácter histórico, jurídico, acuerdos, declaraciones, entrevistas: realizadas con fines de investigación. Todos estos trabajos deben estar referidos a las áreas temáticas de la revista.

Ensayos: Las normas generales también aplican para los ensayos (originalidad, arbitraje, citado, manejo de referencias), si bien en cuanto a organización interna del texto y en cuanto a presentación de avances o resultados de la actividad investigativa es de libre manejo por parte de los autores. En esta sección pueden incluirse entrevistas, comentarios extensos sobre temas de actualidad, reflexión sobre la epistemología y didáctica de las ciencias sociales, entre otras ideas, condicionadas a que guarden relación con las temáticas de la revista.

Reseñas: Son comentarios breves (máximo tres cuartillas), análisis críticos de lectura reciente con el fin de divulgar las publicaciones actualizadas en el área de ciencias sociales. Para el envío de reseñas, se pide la portada digitalizada del libro en formato jpg con un mínimo de resolución de 330 dpi, a todo color.

Arte: Consiste en un comentario sobre la obra de un artista, grupos de artistas o escuelas de arte, con especial enfoque a los residentes o quienes hayan tenido su trayectoria en la región zuliana y el occidente venezolano. También caben en esta sección críticas de arte, entrevistas, reflexiones sobre el estado de la cuestión de las distintas ramas del arte, en especial artes plásticas, pintura, escultura, fotografía, entre otros.

No se devolverán originales, y el Comité Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios que aseguren la calidad de la publicación. El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Comité Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Cualquier otra situación no prevista será resuelta por los editores según estimen apropiados a los intereses de *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, sin derecho de apelación por parte de los autores.

PLANILLA PARA EL ARBITRAJE DE ARTÍCULOS

1. Datos del trabajo

Título: _____

Fecha de Recepción del Documento: ____

Fecha de Evaluación: _____

2. Datos del Árbitro

Nombres y Apellidos del Evaluador:

Documento de identificación:

Institución:

Dirección:

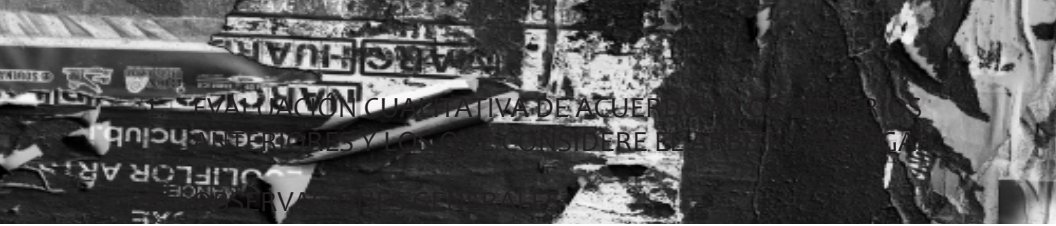
Teléfono:

Correo electrónico:

Grado académico:

3. Evaluación Cuantitativa

Criterio	Excelente (93-100)	Bueno (80-92)	Aceptable (70-79)	Deficiente (0-69)
Importancia del tema estudiado				
Originalidad de la Discusión				
Relevancia de la Discusión				
Argumentación Teórica				
Adecuación del Diseño y de la Metodología				
Solidez de las Interpretaciones y Conclusiones				
Aportes y reflexiones personal				
Pertinencia con el contexto social latinoamericano				
Redacción y Estilo				



3. RECOMENDACIÓN (VEREDICTO)

De acuerdo a la evaluación, en su opinión el artículo debe ser: Marque con una (X)

Publicable sin Modificaciones..... ()

Publicable con Ligeras Modificaciones..... ()

Publicable con Modificaciones Sustanciales..... ()

No publicable..... ()

Nota: Utilice una hoja adicional para justificar su decisión de ser necesario

Nota

FIRMA



Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental

"Rafael María Baralt"

UNERMB



CELAT

Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos
en Transformaciones Políticas y Sociales
R.U. 413278006

ENCUENTROS

AÑO 11, N° 19

Septiembre – Diciembre 2023

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Septiembre - Diciembre del 2023 por la Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales y la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Maracaibo, Venezuela.

www.unermb.web.ve

www.encuentros.unermb.web.ve