



UNELLEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOS LLANOS
OCIDENTALES EZEQUIEL ZAMORA

VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

Revista Científica

Año 2021 Semestral N°1

Depósito Legal BA2021 000020

ISSN Fondo Editorial Universitario Ezequiel Zamora (FEDUEZ)



ECO IDENTIDAD

República Bolivariana de Venezuela, Barinas





ECO IDENTIDAD Órgano de Comunicación Científica de las Comunidades Académicas Universitarias desde un contexto regional e internacional en la búsqueda de la descolonialidad



Desde la revista ECO IDENTIDAD promovemos la participación colectiva para constituirse como un órgano de comunicación científica de comunidades académicas universitarias, desde un contexto regional e internacional en la búsqueda de pensamiento, análisis, crítica, propuestas en la transformación de la descolonialidad.

Misión

La Revista ECO IDENTIDAD es una herramienta de promoción y difusión de conocimientos, cuyo propósito es publicar resultados y avances de investigaciones, reflexiones y revisiones teórico - prácticas y ensayos argumentativos en torno a temáticas del área de las ciencias sociales, agrícolas, educación y tecnología, bajo el enfoque del conocimiento libre, autónomo, complejo y transdisciplinario, con miras a contribuir al desarrollo sostenible del entorno regional e internacional, contando con el potencial humano, tecnológico e institucional de la universidad para su diseño y publicación.

Se propone contribuir a la consolidación de una nueva identidad académica requerida para y desde el SUR; al constituir un espacio comunicacional abierto a la producción científica en las áreas de las ciencias sociales, educativas, agrícolas y de tecnología.

Visión

La Revista ECO IDENTIDAD se propone ser un espacio que interrelacione la sociedad, la universidad y el conocimiento para contribuir a la descolonización del pensamiento y defensa de la tierra en su espacio vital de la humanidad gozar de reconocimiento nacional e internacional por el ámbito educativo de las diferentes áreas de conocimiento que se abordan.



OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

- La Revista ECO IDENTIDAD se enfoca en la divulgación de comunicación científica desde el pensamiento crítico con una proyección regional e internacional para el encuentro y desencuentro de posturas epistémicas que reflexionen sobre el tema.
- Constituirse en medio fundamental de divulgación desde las diferentes dimensiones políticas, económicas, culturales, sociales y educativas desde donde se puedan generar procesos de descolonialidad.
- Consolidarse como instrumento básico para el desarrollo de comunidades científicas dando a conocer los resultados de investigaciones, además de estimular el intercambio y la polémica, entre especialistas de temáticas afines.
- Ser una vía abierta a la difusión, confrontación, evaluación y validación del conocimiento científico.
- Conducir al reconocimiento social y público de la ciencia, permitiendo el otorgamiento y prestigio a todos los actores vinculados a ellas.
- Lograr posicionarse en la base de datos en las Redes de Revistas científicas de primer nivel.



ECO IDENTIDAD publica artículos científicos productos de avances de investigaciones o culminadas. Así como trabajos de innovación, de desarrollo tecnológicos o producción de saberes ancestrales o populares, en la metodología que corresponda.

Podrán presentar para su publicación, producción de contenidos académicos, investigaciones de las áreas Ciencias Sociales, Educación y Cultura, Ciencias Agrícolas y Tecnología. Los textos deben ser consignados ante Comité Editorial al correo electrónico: revistaecoidentidad@gmail.com



EQUIPO EDITORIAL

El equipo editorial cumple con la misión de promover la producción de contenido, plural e integral de científicos, intelectuales y expertos en humanización de los saberes, en el diálogo y debate en torno a interrogantes centrales de nuestro tiempo que convocan, cruzan y expanden las fronteras disciplinarias.

Editora

Dra. Dalia González. Investigadora A-1 acreditada por el ONCTI

Co-Editor

MSc. Ronald Leal Pereira.

Director

MSc. Ramón Castillo.

Director Invitado

Prof. Adán Chávez.

Consejo Editorial

Dra. Carmen López UPEL - Barinas

;MSc. Edgar Cárdenas; UNELLEZ-VPDS

MSc. Gyzel Guillent Gallardo; UNELLEZ-VPDS

MSc. Joel Moreno; UNELLEZ-VPDS

MSc. José Gómez; UNELLEZ-VPDS

MSc. Judith María Paredes UNELLEZ_ VPDS_Extension Pueblo Llano

Dra. Marta Sánchez - UBV

MSc. Neyo Pérez; UNELLEZ-VPDS

Prof. Rubén Roa

UNELLEZ-VPDS

Dra. Yris Sanchez -UNERG;

MSc. Yanari Carvallo Monsalve - Universidad Metropolitana Machala - Ecuador;

MSc. Zoleida Lovera. UNELLEZ-VPDS

Dra. Carmen Yaneth Torres; Ministerio de Educación Colombia

Prof. Antonio Albarran UPT Cleiver Ramirez Merida

Maquetación

Dra. Mayerlin Graterol;

Ing. Miguel Duque.

Diagramación

Msc. Virgilio Flores.





**Universidad Nacional Experimental
de Los Llanos Occidentales
“Ezequiel Zamora”**

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dr. Alberto Quintero
RECTOR

Msc. Coromoto Sánchez
SECRETARIO GENERAL

Msc. Erasmo Cadenas
VICERRECTOR DE SERVICIOS

Profa. Aurora Acosta
VICERRECTORA DE PLANIFICACIÓN
Y DESARROLLO SOCIAL
(Estado Barinas)

Prof. Job Jurado
VICERRECTOR DE PRODUCCIÓN
AGRÍCOLA
(Estado Portuguesa)

Profa. Arelis Orasma
VICERRECTORA DE PLANIFICACIÓN
Y DESARROLLO REGIONAL
(Estado Apure)

Prof. Gustavo Jaime
VICERRECTOR DE INFRAESTRUCTURA Y
PROCESOS INDUSTRIALES
(Estado Cojedes)



CONTENIDO

Artículos de Investigación

- MIRADAS EPISTÉMICAS DE PEDAGOGÍA DEL AMOR Páginas
Marta Sánchez Dra. Ciencias Pedagógicas IPLAC-Cuba. Directora UBV Eje Maisanta 7 - 17
- EL CAMBIO DE MENTALIDAD, UN RETO POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Páginas
Jorge García Ruiz Director de Formación de Pregrado. Universidad de Camagüey 18 - 25
- DESCRIPCIÓN CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA DE AUTONOMÍA EMOCIONAL. UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA Páginas
Silvia Colunga Santos Psicóloga, Profesora Titular y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECEDUC) Universidad de Camagüey 26 - 34
- PENSAMIENTO CRÍTICO ¿PARA QUÉ? Páginas
José Manuel Ponce Vargas Docente UNACH-Perú. UNAMAD-Perú. Docente de Ciencias Sociales de EBR-Perú. 35 - 44
- TECNOLOGÍA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA EL GOBIERNO ELECTRÓNICO EN EL CONSEJO COMUNAL CENTAUROS DEL SUR Páginas
Mayerlin Graterol MSc. Gerencia en Tecnologías de Información y Comunicación. Docente en IAEPCHC sede Barinas. República Bolivariana de Venezuela. 45 - 56

Ensayos Argumentativos

- CAUSA DE HECHICERÍA CONTRA ANNA RODRÍGUEZ DE VILLENA (1638): EL SANTO OFICIO DE LA INQUISICIÓN EN CUMANÁ Páginas
Luis Peñalver Bermúdez Universidad Pedagógica Experimental Libertador, República Bolivariana de Venezuela. 57 - 63
- CONSTRUYENDO LA UNIVERSIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN PRODUCTIVA Páginas
Marlene Yadira Córdova Profesora Titular jubilada de la UCV. Ex ministra de Ciencia y Tecnología (2002-2007) y de Educación Universitaria (2011 -2013). Exrectora de la UBV (2007-2011). Secretaria Permanente del CNU. 64 - 74
- SISTEMATIZACIÓN HOLÍSTICA DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: NAVEGANDO HACIA LA GLOBALIZACIÓN DE LA DOCENCIA ON-LINE Páginas
Feliberto Martins Pestana Universidad Simón Bolívar República Bolivariana de Venezuela 75 - 83
- MICHEL SERRES: EL FILÓSOFO DEL MUNDO Páginas
Frank David Bedoya Muñoz 84 - 91

MIRADAS EPISTÉMICAS DE PEDAGOGÍA DEL AMOR

EPISTEMIC LOOKS OF LOVE PEDAGOGY

*Marta Sánchez**

RESUMEN

La educación en todos sus niveles necesita procesos caracterizados por la afectividad, con la finalidad de darle un carácter humanístico al acto de educar. El propósito del presente artículo es interpretar los fundamentos de la pedagogía del amor desde la perspectiva socioeducativa. Para contextualizar la categoría de análisis en un marco epistémico, se define pedagogía a partir de los aportes Lemus (1969); Ander-Egg, (2004); Picardos (2004); Rodríguez, Ponce y Pibaque (2019). Husserl (1997). Asimismo, se teoriza la palabra amor desde el pensamiento de Husserl (1997); Maturana (1987); Fromm, (1996); De Zubiría (1999); Parrado (2013). La concepción de Pedagogía del Amor se devela en las ideas De Zubiría (2004); Ortiz (2006); Pérez (2014); Passos (2014). Finalmente, se recrean los fundamentos socio-epistemológicos de esta teoría educativa sustentados en el trabajo de Rojas y Valera (2007). El presente artículo es realizado bajo un enfoque documental con una revisión bibliográfica, esta constituye una fase de la investigación. Las reflexiones finales devienen en una perspectiva de pedagogía del amor como una teoría educativa efectiva orientada a la atención cognitiva y socio-afectiva a nivel de la educación avanzada. Desde lo ontológico favorece la reconfiguración de la identidad profesional; lo epistemológico ayuda a la configuración de la concepción de un docente amoroso; lo axiológico permite la valoración de la profesión docente; lo metodológico contribuye en la transformación del acto pedagógico.

Palabras claves: Pedagogía, Amor, Pedagogía del Amor, docente, afectividad.

ABSTRACT

Education at all its levels needs processes characterized by affectivity, in order to give a humanistic character to the act of educating. The purpose of this article is to interpret the foundations of the pedagogy of love from the socio-educational perspective. To contextualize the category of analysis in an epistemic framework, pedagogy is defined based on the contributions Lemus (1969); Ander-Egg, (2004); Picardos (2004); Rodríguez Ponce and Pibaque (2019). Husserl (1997). Likewise, the word love is theorized from the thought of Husserl (ob. cit.); Maturana (1987); Fromm (1996); De Zubiría (1999); Parrado (2013). The concept of Pedagogy of Love is revealed in the ideas of De Zubiría (2004); Ortiz (2006); Pérez (2014); Passos (2014). Finally, the socio-epistemological foundations of this educational theory are recreated, supported by the work of Rojas and Valera (2007). This article is carried out under a documentary approach with a bibliographic review, this constitutes a phase of the investigation. The final reflections become a perspective of the pedagogy of love as an educational theory effectively oriented to cognitive and socio-affective attention at the level of university education. From the ontological point of view, it favors the reconfiguration of professional identity; the epistemological helps to configure the conception of a loving teacher; the axiological allows the assessment of the teaching profession; the methodological contributes to the transformation of the pedagogical act.

Keywords: Pedagogy, Love, Pedagogy of Love, teacher, affectivity.

* Dra. Ciencias Pedagógicas IPLAC-Cuba. Directora Regional UBV Eje Maisanta
Correos: msanchez.martaelena@gmail.com Teléfono contacto: 0416-4580849



INTRODUCCION

Para llegar a comprender la esencia de lo humano, es fundamental recorrer espacios donde se aprecie esta naturaleza, con el fin de entender la complejidad del estudiante y docente se requiere una educación humanista, que permita tanto reconocerse a sí mismo como conocer a los demás. Desde esta perspectiva, el docente actúa con base a una pedagogía dialógica, caracterizado por ser amoroso, empático, solidario y perceptivo, logra la unidad dialéctica entre los aspectos cognitivos y los afectivos. Tal como lo plantea Freire, (1990) “en tanto `conciencias o en tanto seres plenos de `intención` se unan a la búsqueda de nuevos conocimientos como conciencia de su aprehensión del conocimiento” (p. 124).

En consecuencia, la pedagogía basada en el amor implica establecer nuevos horizontes desde la interrelación del docente y los estudiantes, a fin de desarrollar el pensamiento reflexivo como experiencia intersubjetiva que permite la transformación de la práctica pedagógica. La misma también propicia la creación de una atmosfera afectiva-motivacional, brinda así ilimitadas posibilidades a los estudiantes, esto posibilita la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, creativos, afectivos, alcanza la pertenencia social consigo mismo y con los demás.

Los resultados de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (CNCE), realizada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2014), develaron diversas exigencias, destacándose: aplicar la pedagogía del amor y la formación de los docentes en todo el sistema educativo venezolano. El Estado venezolano con el propósito de dar respuestas a estas requerimientos crea la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM).

Con la finalidad de contextualizar el proceso de investigación, se puntualiza como objeto de estudio la pedagogía del amor vinculada a la formación del docente universitario. Es relevante mencionar, que la UNEM desarrolla los procesos formativos bajo la modalidad del Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA), propuesta por el Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT, 2015), conjuntamente con los entes educativos del Estado venezolano, con la finalidad de repensar los modos de gestionar las alternativas académicas de especializaciones, maestrías y doctorados.

En el abordaje del objeto de estudio en el ámbito local, durante el desarrollo de la Especialidad en Educación de Jóvenes y Población Adulta en la UNEM-Barinas, 2019- 2020 se observó que los docentes responsables de las comunidades de aprendizajes, escasamente utilizan recursos para el desarrollo de acciones afectivas, demostraron poco interés de conocer y aplicar estrategias con el propósito de fortalecer el desarrollo del área socio-afectiva de los estudiantes. En consecuencia, demuestran imprecisiones tanto teóricas como prácticas en el uso de la pedagogía del amor, entorpeciendo las potencialidades de los estudiantes. Es notorio la necesidad de una pedagogía sustentada en la motivación, el buen trato, el amor, el abrazo, la tolerancia y la aceptación.

El presente artículo es una revisión bibliográfica o estado del arte del tema, es relevante porque ofrece un andamiaje teórico para comprender la pedagogía del amor. De acuerdo con los planteamientos anteriormente expuestos, surge la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los fundamentos de la pedagogía del amor desde la perspectiva socioeducativa? En consecuencia, se precisa la problemática abordada en la instigación: imprecisiones en el abordaje de los fundamentos de la pedagogía del amor en la formación docente en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”, Barinas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Desde una visión integral, en el contexto de esta investigación, es insoslayable profundizar en las categorías fundamentales de la pedagogía del amor. Al respecto, para López, Esteva, Rosés, Chávez, Valera y Ruiz, (2002): “Las categorías no son conceptos estáticos sino que constituyen un sistema dinámico (insertado) en un momento específico del desarrollo... tanto de la sociedad y de la ciencia en este caso pedagógica” (p. 53). Éste planteamiento, es significativo porque instaura la importancia del estudio de concepciones relacionadas con el objeto de estudio, como área del saber educativo demanda reflexiones e interpretaciones de acuerdo con el contexto histórico y sociocultural.

Desde la postura epistémica de la investigadora, es relevante comprender estas categorías porque permiten configurar una concepción de pedagogía del amor, desde sus principales categorías. En la contemporaneidad en América Latina y el Caribe, se precisan investigaciones que estudian desde diversas miradas la pedagogía, el amor y pedagogía del amor como teoría socioeducativa.

La Pedagogía y el Amor: Mirada Gnoseológica

Con la finalidad de comprender la concepción de pedagogía del amor, se reflexiona sobre las categorías de su arquitectura conceptual, es decir, en torno a los términos pedagogía y amor. Con respecto a la pedagogía Picardos, (2005) señala: “...en la antigua Grecia, al igual que todas las ciencias primero se realizó la acción educativa y después nació la pedagogía para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos” (p. 287). En el Diccionario de la Real Academia, (2013) etimológicamente pedagogía proviene del griego “*paidos*” significa niño y “*gogia*” que quiere decir, llevar o conducir. Con el fin de superar la etimología de éste término, se abordan interpretaciones de diversos autores, con fin, de comprender la pedagogía como ciencia de la educación y social.

En este contexto epistémico, la pedagogía para Lemus, (1969) cumple con las principales características que debe tener una ciencia, es decir, tiene un objeto propio de investigación, como es la formación y estudia la educación como fenómeno socio-cultural, se ciñe a un conjunto de principios reguladores y categorías; constituye un sistema y usa métodos científicos como la observación y experimentación.

En el marco interpretativo de esta investigación, al enfocar la pedagogía como ciencia, implica la integración de concepciones y posturas, es allí, donde subsisten las bases epistemológicas para sustentar la mirada de esta categoría de acuerdo con la naturaleza del presente estudio. Se suscribe la importancia de la connotación científica desde una visión integral, porque permite concebir la pedagogía como la ciencia de la educación orientada al estudio de la formación en la totalidad de la vida humana, en un contexto social y cultural-histórico, regulada mediante un conjunto de normas.

Por su parte, Ander-Egg, (2004) define pedagogía como “...un conjunto de actividades cuya esencia es investigar problemas” (p. 87). Lo anterior, lleva a resalta en la perspectiva epistemológica de la pedagogía, se supera la visión etimológica del término y la integra al carácter científico, por tanto, se enfoca como el sistema de acciones desarrolladas en el proceso educativo, a partir de procedimientos y métodos de forma lógica, coherente y sistémica, posibilitando el estudio de los problemas educativos en el ámbito de la formación.

En el marco de la disertación, Rodríguez y otros, (2019) definen pedagogía: "... como una ciencia con una función integradora del resto de las ciencias de la educación y de otros saberes, como la didáctica y la organización escolar... se hace cada vez más evidente la necesidad de profundizar en su sistema categorial..." (p.35). Estos planteamientos expresan la necesidad de profundizar en su sistema categorial, en la lógica y coherencia de la pedagogía como ciencias de la educación y la vinculación la práctica pedagógica donde se desarrolla la formación.

En el contexto de este estudio, también es pertinente reflexionar sobre el término amor; esto implica considerar la situación gnoseológica. El amor para Husserl, (1997) es una disposición duradera y un hábito práctico permanente. Según Sánchez, (2015) en los análisis husserlianos, se vislumbra en el amor dos características esenciales: como revelador de la individualidad personal y este constituye un elemento fundante de la comunidad ética. Por tanto, Husserl concibe el amor como el bien mayor (*summum bonum*). Con base a estos señalamientos, se puede afirmar efectivamente, el amor confiere a los sujetos la capacidad de revelar su individualidad y a la vez de contribuye en la ética, por tanto, orienta todo el desarrollo de la subjetividad en función de sus propios propósitos y de los demás. La relación subjetividad entre el sujeto y el amor, deviene en conocimiento que puede ser apreciado en las experiencias o vivencias.

En el mismo orden de ideas, Fromm, (1996) señala: "...el amor a sí mismo esta inseparablemente ligado al amor a cualquier otro ser" (p. 63). Para dar amor primero hay que desarrollar el amor por uno mismo. El docente al tener conciencia de la transcendencia del amor como cualidad esencial del ser humano, lo convierte en eje dinamizador en su actuación pedagógica.

También Fromm, (ob.cit.) destaca: "En todo individuo capaz de amar a los demás se encontrará una actitud de amor así mismo" (p. 63). El individuo al cultivar el amor hacia las demás personas desarrolla la capacidad de tratarse con afectividad. El reconocimiento a las demás personas y la autovaloración favorece el desarrollo tanto en el ámbito personal como profesional, al realizar este proceso aprende a aceptarse, amarse y amar a las demás personas de su entorno socio-educativo. Cuando el docente tiene la capacidad de amarse a sí mismo, estará más capacitado para amar a sus estudiantes; porque no basta con disponer del saber disciplinar y pedagógico, también debe tener calidad profesional, es insoslayable la efectividad tanto en el conocimiento como en la praxis.

Asimismo, para el mencionado autor: "El amor es un arte, y como tal, necesita un proceso de aprendizaje, tanto en lo teórico como en lo práctico (p. 26). A partir de los aportes de Fromm, Parrado, (2013) considera en la integración del amor en la educación, dos (2) categorías esenciales, como son: la ciencia y el arte. En el estudio del amor desde la ciencia, el conocimiento como componente principal aporta un conjunto de teorías que justifican su significado científico.

Desde la perspectiva plantada, para interpretar la importancia del amor y el conocimiento, es pertinente mencionar a De Zubiría, (1999) quien afirma: "...nadie ama sin atravesar al otro con su conocimiento" (p. 33). Este autor enfatiza en el rol pedagógico del docente, quien desde el amor debe asumir la intencionalidad de brindar estrategias para que los estudiantes construyan conocimientos y saberes, mediante interacciones sociales afectivas con base la ética desarrollar una percepción positiva hacia los demás. De esa manera, tanto los docentes como los estudiantes logran reconocer su cosmovisión, es decir cómo piensan, sienten y actúan.

Con base a los planteamientos de De Zubiría, (ob.cit.) la interpretación del amor desde la ciencia requiere del estudio de teorías de la percepción. Los procesos perceptivos ayudan al docente a conocer, reconocer e interpretar cualidades, necesidades, intereses y objetivos comunes, estos procesos favorecen el acercamiento afectivo, a su vez, posibilitan determinar situaciones, acciones o actitudes que afectan a los estudiantes.

Ahora bien, hechas tales acotaciones en un intento explicativo acerca del conocimiento como componente principal en la argumentación del amor como ciencia, es importante resaltar que al referirse al conocimiento se vincula con la ciencia, esto propicia tanto en el docente como en el estudiante la búsqueda, indagación e investigación, para descubrir, conocer y experimentar a través de los conocimientos aportados por los avances científicos de cada área de aprendizaje.

La segunda categoría planteada por Parrado, (ob.cit.) es el arte; al respecto Fromm, (ob.cit.) enfatiza “La práctica de cualquier arte tiene ciertos requisitos generales, independientes por completo de que el arte en cuestión sea la carpintería, la medicina o el arte de amar” (p. 105). Ahora bien, la etimología de la palabra la pedagogía implica el arte de enseñar, por ello, en la práctica el amor puede asumirse como la habilidad del docente para estudiar el proceso de reconocimiento de los estudiantes a través de acciones y expresiones afectivas.

También, en esta investigación es significativo el planteamiento de Fromm, (ob.cit.) referido a: “la meta de educar en el amor, es la de enseñar a los demás a expresarse honestamente mientras actúan con responsabilidad” (p.6). Por tanto, el amor conduce al docente actuar con afectividad y reciprocidad comprensiva para lograr el acercamiento a los estudiantes, con la finalidad de inculcar valores fundamentales como es la honestidad que la expresión de sus ideas o sentimientos y la actuación responsable en cualquier contexto.

Desde la concepción de Maturana, (1987): “...la palabra amor es la emoción que constituye y conserva la vida social” (p. 56), precisa el amor como la emoción que determina la influencia emotiva en las acciones, se convierte en un espacio de interacciones constantes enfocadas en la convivencia. En este sentido, considera las interacciones sociales como un factor determinante para generar amor exponentemente. Por ello, se considera el soporte emocional de lo social. En la presente investigación, se asume el amor como un elemento clave en la interacción docente-estudiante porque propicia el desarrollo de acciones cargadas de emotividad; se constituye en un elemento indispensable en la mediación del aprendizaje.

A decir de Maturana, (ob. cit.) la emoción define al ser humano más que la razón, desde la perspectiva biológica las emociones son aptitudes orgánicas dinamizadoras, presentes en todas las acciones, es decir los individuos actúan desde su emocionalidad. También, es pertinente la idea del autor en cuanto a: “El amor es el dominio de aquellas conductas relacionales a través de las cuales otro surge como otro legítimo en coexistencia con uno mismo bajo cualquier circunstancia...” (p.45)

Desde la perspectiva de Maturana, (ob. cit.) el amor direcciona la actuación tanto del docente como de los estudiantes. Este fundamento sirve de base al presente estudio porque orienta hacia el tratamiento de la pedagogía del amor en la actuación docente, implica el reconocimiento del otro como acción inexorable en el fortalecimiento de la convivencia armónica. Por consiguiente, insta a al respecto, tolerancia y aceptación de las diferencias individuales que caracterizan la actuación de cada estudiante.

Pedagogía del Amor: Mirada Epistemológica

La pedagogía del amor, ha sido denominada con diversos términos, tales como: del afecto, de la afectividad, de la ternura, de la esperanza, del deseo, de la autonomía, entre otras; en este trabajo se consideran contenidos con la misma base ontológica y epistemológica. En este orden de ideas, De Zubiría, (2004) concibe la pedagogía afectiva como una concepción teórica que tiene la finalidad educativa de formar adultos felices, para que logren desarrollarse de manera equilibrada la dimensión intrapersonal y la interpersonal, asimismo, favorece la socialización del individuo.

A partir de la definición del mencionado autor, se vislumbra la pedagogía del amor como una teoría que tiene la intencionalidad educativa de desarrollar integralmente a los estudiantes, a través de la afectividad alcanza una educación centrada tanto en los aspectos cognitivos como los socio-afectivos, en la esfera intrapersonal aborda el amor propio del estudiante, en la área interpersonal se enfoca en el amor por las demás personas y desde el punto de vista social se centra en el amor por el conocimiento.

La pedagogía del amor según Ortiz, (2006): "... se le ha denominado educación de los afectos...orientada hacia la satisfacción de las necesidades educacionales de individuos y organizaciones, para la creación y el intercambio... de servicios educacionales generales de utilidades sociales y felicidad de los estudiantes..." (p. 23). A la luz de la interpretación de estas palabras, se concibe la pedagogía del amor como la educación afectiva, cuyo propósito es dar atención socio-afectiva a las necesidades educativas de los estudiantes y docentes, crear e intercambiar actividades con el fin de generar conocimientos con significado social, a su vez favorecer la formación de sujetos felices; no cabe duda, la pertinencia en la formación docente para la transformación de la praxis a partir del amor como principal componente de esta pedagogía.

La conceptualización de la pedagogía del amor, expresada por Pérez, (2014) señala: "...es reconocimiento de diferencias, capacidad para comprender y tolerar, para dialogar y llegar a acuerdos, para soñar y reír, para enfrentar la adversidad y aprender de las derrotas y de los fracasos, tanto como de los aciertos y los éxitos" (p.32). A partir de la reflexión sobre el pensamiento expuesto anteriormente, se puede precisar la pedagogía del amor como la acción enfocada en las diferencias y potencialidades individuales promueve la comprensión y la tolerancia, con la intencionalidad de generar la interacción social, la comunicación dialógica con la finalidad de descubrir necesidades y capacidades, favorece el aprendizaje social a partir de los errores y logros.

Al considerar la pedagogía del amor en la formación docente, desde los intereses, convicciones y objetivos comunes, propicia resultados significativos que cubren tanto las exigencias de los profesores como las expectativas de los estudiantes de la educación universitaria. Passos, (2014) define de pedagogía del amor como: "...como una forma de pensar en la educación; de escribirla como experiencia de vida...formación del estudiante a través de este evento pedagógico, consiste en crecer desde dentro, en y para la libertad personal.... expresión humana, conceptual, cultural e intelectual" (p.1).

En el concepto anterior se concibe la pedagogía del amor, como una manera de considerar la educación a partir de la práctica, enfoca la intencionalidad del acto pedagógico a partir del valor de la libertad, implica todas las esferas de la personalidad del estudiante para que a través de la interacción social logre un aprendizaje significativo, basado en el autoconocimiento de sus potencialidades, intereses y necesidades.

A partir de la interpretación de diversas concepciones, la autora se suscribe a los aportes de Passos (ob. cit.), porque permite establecer vinculaciones entre la pedagogía del amor y la formación docente, por tanto, esta formación debe contener unidades curriculares que coadyuven en la comprensión de esta pedagogía mediante la unidad teoría-práctica, como principio fundamental del proceso educativo. Asimismo, es insoslayable considerar el acto pedagógico, caracterizado por actividades centradas en la mediación de los contenidos a través de la interacción docente-estudiante, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos. En consecuencia, como aspectos centrales de esta investigación se indaga en los informantes claves la concepción que tienen de la pedagogía del amor y la formación docente desde su vinculación.

Fundamentos de Pedagogía del Amor: Mirada Socio-epistemológica

A partir de los propósitos de esta investigación, se proponen los fundamentos socio-epistemológicos para sustentar la pedagogía del amor. Según Rorty (1995) citado en Rojas y Valera, (2007) estos fundamentos permiten: “poder agarrarse, armazones que no nos dejen extraviarnos, objetos que se impongan a sí mismos, representaciones que no se puedan negar” (p. 287). Los fundamentos socio-epistemológicos ayudan en la interpretación de la pedagogía del amor vinculada a la formación docente, ayudan a tener claro el campo de acción, facilitan el cumplimiento de las expectativas de la autora de esta investigación. A continuación, se interpretan los fundamentos desarrollados a través de los elementos paradigmáticos:

Fundamentos Ontológicos: Para Rojas y Valera, (ob. cit.) en la práctica pedagógica existe la imperiosa necesidad de favorecer las transformaciones educativas, “...desde la valoración de lo humano: afectivo, espiritual, estético, social y ecológico; es decir la formación de buenos ciudadanos, para hacer frente al predominio del instrumento, la razón y la violencia.” (p. 178). De allí que, los fundamentos ontológicos de pedagogía del amor sirven de base a la formación desde la concepción de identidad, a partir de principios, valores, interés creencias y convicciones, necesarios en el contexto social; conjuntamente se debe propiciar la formación en la concepción de diferencia, es decir, la perspectiva ontológica del docente como ser biopsicosocial debe propiciar desde la afectividad el desarrollo de la conciencia crítica para constituirse en un sujeto capaz de impulsar la transformación de sí mismo y de su entorno.

Fundamentos Epistemológicos: En palabras de Rojas y Valera, (ob. cit.) los fundamentos epistemológicos de la pedagogía del amor permiten la comprensión, interpretación y apropiación de los referentes teóricos de esta pedagogía, propician en la formación una experiencia dialógica, reflexiva, crítica y hermenéutica, se produce en el docente un nivel de conciencia que favorece la transformación de la práctica docente.

Desde la perspectiva de los autores antes mencionados es fundamental transitar de los procesos de aprendizaje simplistas a aprendizajes significativos, por tanto, es necesario desarrollar las potencialidades del estudiante, a través de un proceso interior autónomo, de producción y autoformación permanente. Al respecto, Gadamer (1996) enfatiza: “uno se apropie por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (p.40). Desde la perspectiva de la presente investigación, el estudio de los referentes teóricos de la pedagogía del amor, propicia en el docente la concienciación a través de experiencias afectivas que impactan en su ser.

Fundamentos Axiológicos: El amor como principal valor de la pedagogía contribuye

según Rojas y Valera (ob. cit.), en "...la aceptación, valoración y reconocimiento del estudiante ante la manifestación de sentimientos, ante la sensación de logro en la intervención de tareas inherentes... e inclusive ante los errores, haciéndole sentir la importancia...para llegar a conquistar el aprendizaje." (p. 181). Estos fundamentos propician la creación de espacios de convivencia, es decir un clima escolar caracterizado por la confianza, seguridad, respeto y sencillez, donde tanto el estudiante como el docente actúen con libertad.

También, estos sustentos favorecen en la formación docente la integración de la ética, la moral y los valores formativos, como componentes que permiten cultivar una conciencia social en el docente. A través de estos componentes se forman hábitos, se logran reflexiones sobre la dimensión axiológica requerida para convivencia e interacción social en el proceso pedagógico.

Fundamentos Metodológicos: Es necesario plantearse nuevos retos desde la pedagogía del amor. En este sentido, Rojas y Valera, (ob. cit.), opinan: "...la práctica pedagógica en estudio, exige la atención de todos los elementos intervinientes del proceso: espacio, educando, docente y estrategias, armonizados en una relación de conjunto." (p. 181).

Con base a los fundamentos metodológicos de la pedagogía del amor, se establecen ambientes de aprendizajes abiertos, multidimensionales e interactivos, con una atmosfera que propicia la confianza, seguridad y respeto, con la finalidad de motivar el interés por experiencias afectivo-emocionales; asimismo, se promueve el pensamiento reflexivo, crítico y creativo ajustado a la necesidad de transformación de realidades socio-educativas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Las orientaciones metodológicas de esta investigación muestran la forma en que se realizada, es el cómo del estudio. Al respecto, Balestrini (2006), la define como "La instancia referida a los métodos, las diversas reglas, registros, técnicas y protocolos con los cuales una teoría y un método calculan las magnitudes de lo real" (p. 114). En este sentido, al definir la metodología se eligen los procedimientos a seguir, los cuales deben ser coherentes, con la finalidad de garantizar el éxito de la investigación a partir del cumplimiento de los propósitos planteados.

La investigación se enmarca en la modalidad cualitativa, al respecto Hurtado y Toro, (2010) afirman: "Su racionalidad se constituye a través de la experiencia hermenéutica buscando el sentido y significado dentro de una historicidad específica, interpretativa y comprensiva" (p. 73). Por tanto, de acuerdo con los propósitos de la investigación se asume el paradigma interpretativo, para Leal, (2012): "...es holístico, naturalista, humanista, etnográfico, se basa en la credibilidad y transferibilidad, su validez es más interna que externa, a diferencia del paradigma empírico-analítico que busca la generalización de los hallazgos..." (p. 93). En ese sentido, se aspira recabar información detallada de los saberes, conocimientos, experiencias, vivencias que tiene los docentes con la finalidad de realizar una adecuada interpretación y comprensión de la realidad estudiada.

El diseño de la investigación en un primer momento se apoya en el proceso de documentación o revisión bibliográfica, llevado a cabo al inicio del estudio, por tanto, la documentación constituye una fase de la investigación. En el presente artículo la revisión teórica o estado del arte se construyó a partir de diferentes documentos, con propósito de presentar la información de mayor relevancia en el campo de estudio.

RESULTADOS

La pedagogía como una ciencia social y educativa, integra las ciencias de la educación y otros saberes; tiene características específicas, principios reguladores, categorías, su objeto de investigación es la formación y la educación como fenómeno socio-cultural; coadyuva a identificar a través de la observación y la experimentación el hecho educativo, con el propósito de estudiar, sistematizar y normalizar la educación.

El amor como una cualidad emocional inherente a los seres humanos, confiere rasgos distintivos a la personalidad y es cimiento de la ética en la sociedad, por tanto, ayuda a establecer y mantener la vida social; influye en el desarrollo de la subjetividad desde el interés individual y colectivo, generando conocimiento a partir de experiencias o vivencias. Desde la perspectiva de las ciencias sociales y de la educación, el amor como construcción sociocultural propicia la capacidad de actuar con responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás, por tanto, demanda un proceso de aprendizaje teórico-práctico de las teorías de la percepción que confieren su significado científico.

La pedagogía del amor es una teoría socioeducativa, enfoca el acto pedagógico desde el afecto, la afectividad, la ternura, la esperanza, el deseo y la autonomía. Favorece la unidad de los aspectos cognitivos y afectivos, esto genera atención a las necesidades individuales y del colectivo; cuyo objetivo es formar dentro, en y para la libertad personal; a través de la comprensión, la tolerancia, el diálogo, la convivencia armónica y feliz logra el desarrollo equilibrado de la dimensión intrapersonal, conceptual, cultural e intelectual para transformar la realidad.

Los fundamentos ontológicos de pedagogía del amor sustentan la necesidad de trascender de lo cognitivo a lo afectivo, con el fin de lograr aprendizajes en las actitudes naturales del ser. Lo epistemológico coadyuva en el mejoramiento de la práctica pedagógica desde la interpretación del amor como un arte, porque coadyuva en la construcción de la subjetividad, mediante la apreciación individual de la formación docente desde la experiencia estética.

Lo axiológico impulsa la transformación de la actuación del docente, como sujeto histórico que construye su propio conocimiento y participa espontáneamente con el fin de satisfacer las necesidades afectivas. Las nuevas experiencias a través de metodológicas con base a la pedagogía del amor fortalecen los sentimientos, las emociones, los pensamientos y las actuaciones en el proceso educativo.

CONCLUSIONES

La pedagogía se concibe como una ciencia integradora, en lo social y educativo, se sustenta en un sistema categorial, con principios, cuyo objeto de estudio se centra en la formación y educación como fenómeno socio-cultural, en consecuencia, emerge de la experiencia, es decir, proviene de las vivencias, por tanto, está conformada por rasgos distintivos de las intencionalidades educativas en la actuación pedagógica de los docentes. Se vislumbra que el amor tiene dos características esenciales: como revelador de la individualidad personal y como elemento esencial de la comunidad ética.

La pedagogía del amor como una teoría socioeducativa centra su accionar en la afectividad desde el enfoque humanista, considera al docente como un ser biopsicosocial con potencialidades y necesidades, que requiere de aceptación y visibilización, atención cognitiva y afectiva.

Los fundamentos ontológicos de la pedagogía del amor constituyen la razón de ser de esta teoría, desde esta visión se concibe en la formación del ser del docente mediante la reestructuración de la identidad profesional desde el amor. El plano epistemológico genera la comprensión del contenido de esta teoría, esto ayuda en el desarrollo cognitivo y la atención socio-afectiva de los docentes.

La perspectiva axiológica de la pedagogía del amor, permite resignificar la vocación docente con base a valores éticos, morales y sociales, siendo el amor el eje dinamizador de la formación. Lo metodológico, aporta herramientas con base afectiva para la adecuación curricular del proceso de formación de acuerdo con las particularidades de los docentes.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2004). Métodos y técnicas de investigación social. Grupo editorial Lumen, 1ª edición. Buenos Aires.
- Balestrini, M. (2006). Cómo se elabora el proyecto de investigación. (Séptima Edición). Caracas, Venezuela. Consultores Asociados.
- De Zubiría, M. (1999). ¿Qué es el amor? Editorial Bernardo Herrera Merino. Bogotá.
- De Zubiría, M. (2004). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas, 1ª Edición. Bogotá: Fundación Internacional de pedagogía conceptual.
- Diccionario de la Real Academia (2013). Recuperado de <http://www.rinconcastellano.com/drae.html>
- Freire, P. (1990). La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós
- Fromm, E. (1996). La teoría del amor. El arte de amar. Barcelona: Paidós Studio.
- Gadamer, H. (1996). Verdad y Método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica. Salamanca: Edic. Sígueme.
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia. 4a. ed. Caracas: Quirón Ediciones.
- Husserl, E. (1997). Ideas Relativas a una Fenomenología pura y una Filosofía Fenomenológica. México. Fondo de Cultura Económica.
- Leal, J. (2012). La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación. 3ra edición. Impresión Talleres de Signos, C.A.
- Lemus, L. (1969). Pedagogía: temas fundamentales. Kapelusz: Buenos Aires.
- López J, Esteva M, Rosés M, Chávez J, Varela O, Ruiz A. et. al. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Maturana, H. (1987). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Chile: Dolmen.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Caracas
- (2019). Programa Nacional de Formación en Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUC, 2015). Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA), ISBN 978-980-6604-66-7. Depósito legal Lf88020133782053. Recuperado de <http://www.mppeuct.gob.ve>
- Ortiz, A. (2005). Pedagogía del Amor. Barranquilla; Ediciones CEPEDID - Centro de Estudios Psicopedagógicos y Didácticos.



- Parrado, E. (2013). Estudio sobre el amor en el Docente y en su acción pedagógica. A la luz de la obra que es el amor de Miguel de Zubiría Samper. Universidad Libre, Bogotá. Recuperado de koha.cenamec.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id...
- Passos, E. (2014). Pedagogía del amor: un ensayo experimental desde la sociología de la educación. REVISTA MÉTODOS No. 12 - octubre de 2014. Colegio Mayor de Bolívar, Cartagena Colombia - ISSN. 1692-2875. Recuperado de deopenjournalsys.colmayorbolivar.edu.co/index.php/Methodos/article/download/2
- Pérez, A. (2014). Pedagogía del Amor. Diario "El Universal", Caracas. Recuperado de <http://www.eluniversal.com/opinion/141104/pedagogia-del-amor>
- Picardos, O. (2005). Diccionario pedagógico. San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/02/diccionario.pdf>
- Rodríguez, A., Ponce, C., Pibaque, M., Solorzano, S., Macías, T., Vélez, R. y Cañarte, J. (2019). Relaciones de las categorías pedagógicas en función del aprendizaje óptimo Disponible en: ciencias.com/wp-content/uploads
- Rojas, A., y Valera, D. (2007). Fundamentos pedagógicos del amor para la enseñanza de la literatura como experiencia estética y reflexiva. Laurus, vol. 13, núm. 25, septiembre-diciembre, pp. 174-187
- Sánchez, R. (2015). Ética y amor en la filosofía de Edmund Husserl. Universitas Philosophica 64, año 32 enero-junio, Bogotá, Colombia. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EticaYAmorEnLaFilosofiaDeEdmundHusserl-5225498.pdf>

EL CAMBIO DE MENTALIDAD, UN RETO POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

THE CHANGE OF MENTALITY, A CHALLENGE FOR THE QUALITY OF UNIVERSITY EDUCATION

*Jorge García Ruiz**

RESUMEN

Ante los retos que tiene hoy la educación y en particular el proceso de acreditación de las universidades, no se puede dirigir sin tener en cuenta el cambio de mentalidad hacia el logro de entregar a la sociedad un producto de calidad, profesionales que puedan, a su vez, contribuir a cambiar la situación social y económica por la que transita el país. En esta investigación se traza como objetivo reflexionar sobre el cambio de mentalidad en busca de la excelencia de los procesos sustantivos en la Universidad. Se proponen tres puntos de vista para la reflexión en el perfeccionamiento de la mejora continua de los procesos sustantivos de la universidad. Para el cumplimiento de este objetivo se emplean como métodos fundamentales el análisis síntesis, la entrevista grupal y talleres de reflexión grupal.

Palabras claves: Cambio de mentalidad, acreditación, calidad educacional.

ABSTRACT

Starting from the challenges that he/she has today the education and in particular the process of accreditation of the universities, he/she cannot go without keeping in mind the change of mentality toward the achievement of giving to the society a product of quality, professionals that can, in turn, to contribute to change the social and economic situation for which traffics the country. In this report it is traced as objective to meditate about the change of mentality in search of the excellence of the process's nouns in the University. They intend three points of view for the reflection in the improvement of the continuous improvement of the process's nouns of the university. For the execution of this objective they are used as fundamental methods the analysis synthesis, the collective interview and shops of collective reflection.

Keywords: Change of mentality, accreditation, and quality educational.

INTRODUCCIÓN

En los procesos universitarios se insiste en el cambio de mentalidad de los principales líderes de los procesos sustantivos. En esta dirección se coincide en que “es imprescindible romper la colosal barrera psicológica que resulta de una mentalidad arraigada en hábitos y conceptos del pasado.” (Castro, 2011). En particular, la Universidad está abocada a buscar un cambio en la forma de pensar, a partir de la atención a la diversidad de los líderes que en ella se desempeñan, en la lucha por elevar la calidad de sus servicios.

* Director de Formación de Pregrado. Universidad de Camagüey. Correo electrónico: jorge.ggarcia@reduc.edu.cu

Se debe buscar la integración de los procesos sustantivos desde la influencia del trabajo metodológico, teniendo en cuenta la diversidad, que realiza la institución y cada docente. En este artículo se pretende como objetivo reflexionar sobre el cambio de mentalidad, desde la diversidad, en busca de la excelencia en el desarrollo de los procesos sustantivos universitarios.

Fundamentación Epistémica

Al revisar la literatura científica se defiende por varios autores (Sáenz de Jubera y Chocarro de Luis, 2019; Azorín, Arnáiz y Maquillón, 2017 y Arnáiz y Azorín, 2014), la necesidad de garantizar una atención diferenciada y personalizada, como respuesta a las necesidades educativas de la población universitaria en el perfeccionamiento de la calidad de los procesos universitarios. En particular, como plantean Sáenz de Jubera y Chocarro de Luis (2019) “la mejora de la calidad de la educación en la atención a la diversidad es un deseo habitualmente compartido por la sociedad en general y por todos los miembros de la comunidad educativa en particular.”

El materialismo dialéctico defiende que el hombre piensa como vive, es decir, las condiciones materiales y el medio en que se desarrolla cada individuo tiene una gran influencia sobre su comportamiento (Torres y otros, 2020), luego, si se pretende cambiar la forma de ver la vida (su desempeño en lo laboral), no se puede descuidar cómo el hombre se ve y cómo es él en el contexto que se pretende cambiar.

Etimológicamente cambio, proviene del término latino “cambium”. Son las transformaciones físicas, químicas, biológicas, sociales, políticas, económicas o psíquicas que experimentan las cosas y los seres vivos, considerados en forma individual o grupal. “La forma más general de la existencia de todos los objetos y fenómenos, que constituye cualquier movimiento e interacción, el paso de un estado a otro.” (Rosental y Iudin, 1965).

Si el cambio se centra en la individualidad, en la diversidad, entonces hay que tener en cuenta las características de cada uno de los sujetos, lo que hace difícil la propuesta de recetas. Como plantea Stephen Covey, “El cambio de ser y ver es un proceso progresivo: el ser cambia al ver, que a su vez cambia al ser, y así sucesivamente en una espiral ascendente de crecimiento.” (Covey, 2003, p. 29).

Pero esto no puede conducir a un “círculo cerrado”, es decir, para cambiar tengo que ver que cambio y como no veo cambios, no cambio. Es cierto que resulta muy difícil cambiar la mentalidad con la propia mentalidad que se tiene. No por gusto Castro (2011) hace un llamado a que los primeros en cambiar la mentalidad deben ser los líderes de los procesos. Esto facilitaría “el ver” del resto de los sujetos para cambiar el ser. Lo que es difícil de refutar es que para que un sujeto decida modificar su comportamiento necesita contar con signos evidentes de que algo está cambiando a su alrededor.

El cambio debe ser en la búsqueda de la calidad del proceso formativo, lo que no se limita a hacer más, es, sobre todo una cuestión de mentalidad, de hacer las cosas de otra manera. No se debe continuar defendiendo a ultranza lo que siempre se ha hecho, si los resultados no son los esperados por los clientes y beneficiarios en las nuevas condiciones (es posible que en las condiciones anteriores hayan cubierto todas las expectativas, pero ahora mismo, no).

Al asumir los procesos universitarios se pretende incidir en el trabajo metodológico (Martínez, 2014; Veitía, Machado y Campos, 2014), por considerarlo transversal de todos los procesos sustantivos. El trabajo metodológico es una vía que sustentada en la didáctica orienta

de forma cohesionada y sistemática; a través de la planificación, organización, ejecución y control; la práctica pedagógica de los profesores en la solución de los problemas que se presentan en el proceso docente educativo; desde un sistema de actividades que tienen como objetivo su preparación político ideológica, científico, didáctica y pedagógica a partir de la superación e investigación de docentes y directivos.

Sucede que lo que un determinado momento fue bueno y dio resultado en la realización del trabajo metodológico es posible que en las nuevas condiciones propiciada por la Covid-19 se convierta en un obstáculo para cumplir nuevos objetivos, las nuevas metas individuales y colectivas, por lo que es forzoso un cambio de mentalidad. El cambio de mentalidad se debe interpretar como la necesidad de cambiar lo que debe ser cambiado, no quiere decir que todo se deba cambiar, las esencias y las cuestiones de fondo hay que defenderlas y tal vez son ellas mismas las que catalizan el cambio. (Calviño, 2014)

El proceso continuo de perfeccionamiento que realiza la universidad, en el que el trabajo metodológico es esencial, debe conducir a una estrategia por la calidad que precise las nuevas metas a alcanzar. Debe comprobar el cambio en las exigencias y por tanto la necesidad del cambio de cada uno de los integrantes, en primer lugar, de los que tienen la responsabilidad del proceso de dirección o la dirección de procesos particulares.

Como expresan García, González y Rodríguez (2021) y Pérez y Sánchez (2018) es fundamental que el profesor estimule la colaboración, la reflexión, la discusión, las relaciones interpersonales de los estudiantes, de manera tal que favorezca la formación de criterios propios, la adquisición de argumentos para debatir en los nuevos contextos concretos que ha creado la Covid-19. En este sentido hay que repensar el trabajo metodológico desde cada una de las materias que se explican.

Es difícil lograr un cambio de mentalidad si los miembros de la comunidad universitaria no sienten satisfacción por lo que hacen, si el clima afectivo es negativo, si no se tienen los satisfactores que logren hacer las cosas porque se desean y no porque se imponen. Al analizar las necesidades desde lo biológico y social, el doctor Calviño defiende que “siendo primeramente una carencia, el individuo se moviliza a convertirla en su contrario, es decir, ‘no carencia’, que en términos más propios no es otra cosa que la satisfacción.” (Calviño, 2000, p. 49).

Esto indica que los que líderes deben de comprender individualmente el cambio que se produce en el movimiento universitario y por tanto la necesidad del cambio. En la explicación de esta necesidad, hay que buscar todas las causas que la generan (con sus ventajas y desventajas) para lograr que se conviertan en satisfacción, para despertar los motivos que movilicen en la actividad.

La realización de un exitoso trabajo metodológico debe contener la determinación de las falencias metodológicas de los docentes (diagnóstico), la formulación del problema conceptual metodológico (lo que se pretende transformar), el objetivo metodológico, precisión de la línea metodológica, formulación de las actividades a desarrollar y la determinación y control de variables que intervienen en el proceso. Pero estos aspectos no siempre es fácil que se asuman por la comunidad universitaria. Por lo que puede generar conflictos.

No se le debe tener miedo a los conflictos, a los problemas, ellos son generadores de nuevas soluciones, obligan a ver la realidad de otra forma. “Una de las dificultades ligadas a las situaciones problemáticas es que solemos contemplarlas con estrechez de miras. Nos

estancamos en nuestro modo habitual de manejar las cosas y nos cuesta encontrar una solución. Al replantear nuestro pensamiento sobre una situación nos ponemos en disposición de generar respuestas nuevas y útiles.” (Weisinger, 2001, p.101)

Más adelante Hendrie Weisinger ofrece algunas maneras de replantear los pensamientos acerca del ritmo agotador del trabajo:

- “El verdadero problema no es que mi jefe me dé más y más trabajo, sino que no he encontrado la manera de conseguir que me ayuden a hacerlo.
- El verdadero problema no es que mi trabajo me saque de quicio, sino que hasta ahora no he encontrado una manera eficaz con que enfrentar la situación.” (Weisinger, 2001, p. 102)

Como puede observarse es otra forma de ver la misma realidad, son dos ejemplos de cuanto se puede hacer en la lucha por cambiar todo lo que debe ser cambiado si se tiene en cuenta la atención a la diversidad para motivar. No se debe cambiar por cambiar, el cambio tiene que guiar hacia la calidad. Se defienden los siguientes puntos de vista para lograr el cambio de mentalidad hacia la calidad.

Otra mirada crítica a nuestra experiencia.

En la perfección del proceso formativo en la universidad, la experiencia en ocasiones se convierte en el principal obstáculo para el cambio. Lo que en determinadas circunstancias dio resultado no quiere decir que sirva para todos los contextos. Hoy la universidad está en un contexto de pandemia, las TIC tienen una gran aceptación por los estudiantes, situación no vivida anteriormente. Aspectos en los que no se tiene experiencia, situación que exige desaprender la forma tradicional de realizar las actividades.

No se logra totalmente que las direcciones comprendan esta nueva situación en toda su magnitud. Como es normal, existe una resistencia al cambio, no se percibe en toda su extensión sus posibilidades de desarrollo individual e institucional.

Cuestionamiento de los aprendizajes.

Se conoce que el aprendizaje grupal pone muchos retos por la diversidad de sujetos que intervienen en el mismo, pero el grupo debe asumir, que en las nuevas circunstancias, lo conocido y siempre hemos hecho hay que ponerlo en duda si se pretende avanzar con calidad.

No se puede aspirar a cambiar la mentalidad si no nos cuestionamos lo que sabemos y hacemos. Las nuevas situaciones no se pueden tratar como se han tratado siempre, porque seguirán iguales, hay que buscar nuevos conocimientos, nuevas estrategias según las aspiraciones para dirigir la institución y cada uno de los sujetos para entonces poder obtener el cambio.

Hay que tener nuevas miradas al conocimiento. Si se requiere del cambio hay que capacitar y superar al personal para las nuevas exigencias, hay que invertir en la superación continua. Al intercambiar con los líderes se puede corroborar que faltan conocimientos sobre la nueva realidad, sobre las exigencias para las universidades, se piensa que no existe un cambio y por tanto se continúa actuando de la misma forma. No se ha logrado el salto necesario en la autopreparación.

El cambio del entorno para cambiar la mente.

Se quiere que los docentes y los estudiantes cambien, pero la institución sigue igual, las formas de control son las mismas, las exigencias permanecen inamovibles, los recursos materiales no cambian. Así es difícil lograr el cambio de mentalidad en la individualidad, debe existir un equilibrio entre lo que pasa en la institución y en cada individuo en la universidad.

Al profundizar en algunos aspectos para elevar la calidad es necesario participar en eventos internacionales, publicar en revistas de alto impacto y aumentar el número de doctores en cada carrera, por citar algunos ejemplos.

Pero ¿cambió el entorno que conduce a las carreras a tener estos indicadores deprimido? ¿Se elaboran estrategias de publicación y de participación en eventos según los resultados científicos y metodológicos obtenidos y el interés en determinadas revistas y eventos que prestigiaran y ofrecieran visibilidad a la carrera y universidad? ¿Se precisan los principales problemas de la sociedad y de la propia universidad y se negocia con cada docente un proceso gradual de solución a los mismos, sin tener necesariamente que decir que había que escribir una tesis doctoral, es decir, se identifican los principales problemas de la carrera y la institución y la posible vía de solución?

Si el entorno no cambia, si el nivel de exigencia y control no cambia, si el líder o coordinador no cambia, es poco probable que cada uno individualmente cambie y consecuentemente la institución cambie.

Reinterpretando la forma de hacer las cosas.

Todo lo analizado conduce a que hay que hacer las cosas de otra manera. Hay que reinterpretar la realidad con cada una de las situaciones que se presentan. Cada líder o coordinador tiene que convertirse en un líder transformacional en su actividad.

Para lograr el cambio de mentalidad hacia la excelencia es necesario volver a las lecciones que legó Michael Fullan en su clásica obra "Change Forces", acerca de las tensiones que conlleva un proceso de cambio:

Lección 1: lo importante no puede ser impuesto por mandato (necesariamente hay un cambio, queramos o no, luego, cuanto más complejo es el cambio, menos puede forzarse, hay que lograr que cada cual "quiera hacer" y no que "tenga que hacer"¹, esa es una misión del líder).

Lección 2: el cambio es un viaje no un modelo (hay que cambiar, pero no se debe ver de forma lineal, está lleno de indecisiones, incertidumbres, entusiasmo y pasiones, y algunas veces llega a ser maligno. Cada cual debe tener su protagonismo en la concepción).

Lección 3: los problemas son nuestros amigos (las contradicciones conducen al desarrollo, por lo que los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos. No se puede tener miedo a los problemas, ellos nos ponen el nuevo reto, orientan y motivan en el desarrollo).

Lección 4: la visión y la planificación estratégica vienen después (cada miembro del grupo debe sentir la necesidad de cambiar los métodos que ha utilizado, aunque siempre le

¹ Lo que aparece entre paréntesis, en cada de una de las Lecciones, son notas del autor del artículo.

habían dado resultados. Hay que comprender primero la necesidad del cambio y encontrar las metas y los motivos que nos guíen para luego trazar la visión y estrategias. Ellas cuando son prematuras, no orientan).

Lección 5: ha de existir un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo (se debe subordinar los intereses colectivos a los individuales, pero siempre teniendo en cuenta los individuales. No hay soluciones unidimensionales al individualismo ni al pensamiento grupal. El éxito del colectivo está en la medida que cada cual sienta satisfacción por lo que hace, logra cumplir sus propias metas y se siente protagonista del proceso).

Lección 6: ni la centralización ni la descentralización funcionan en solitario (tanto las estrategias de arriba a abajo como las de abajo a arriba son necesarias. Se insiste en la necesidad de que los primeros cambios deben operarse en los líderes, pero no para que se creen dueños de la verdad, sino para que comprendan que, con su liderazgo, que significa el comprometimiento y la motivación de todos en la solución de las tareas, se puede obtener el éxito).

Lección 7: es fundamental una amplia conexión con el entorno (las universidades están llamadas a transformar las comunidades, a contribuir a resolver las carencias y propiciar el desarrollo. Hay que buscar las mejores experiencias y adaptarlas, a partir de la práctica acumulada, a la realidad de la institución).

Lección 8: cada persona es un agente del cambio (el cambio es demasiado importante para dejarlo a los expertos. La diversidad en la institución, desde las formas individuales de ser, hasta las formas de enfrentar los problemas deben tenerse en cuenta en la búsqueda del cambio de la institución). (Fullan, 1993, pp. 21-22)

En sintonía con lo defendido, el cambio de mentalidad la orientación del trabajo debe tener las siguientes características:

- Diseño de metas, aunque no estén bien definidas. Se puede instituir una estrategia de pequeñas metas y se perfeccionan en su desarrollo.
- Retroalimentación frecuente. Se deben crear sistemas de retroalimentación y no rechazar las ayudas metodológicas. Utilizar diferentes vías de seguimiento siempre con precisión en los indicadores y según la atención a la diversidad.
- Liderazgo en el grupo siguiendo determinadas pautas. Se debe crear las condiciones para que todos los miembros se sientan protagonista y lograr un equilibrio entre lo individual y lo colectivo. Hay que respetar la individualidad siempre que no atente contra las reglas establecidas desde el inicio.
- Ambiente competitivo. Se debe crear un sistema que estimule la excelencia en el trabajo, que premie los buenos resultados, el avance, el cambio, la transformación. La competencia no es entre los miembros, es por la excelencia, se compite por las metas asumidas, por lo que puede haber muchos ganadores en la medida que se logre la competencia profesional. Cuando todos ganen, se produjo el crecimiento personal y el cambio que conduce a la calidad.

MATERIALES Y MÉTODOS

- En este sentido, la investigación se ubicada en el paradigma cualitativo (Guardián,

2007) al intentar la construcción del conocimiento a través del punto de vista de quienes lo construyen y su realidad, además de que el acceso al conocimiento se relaciona con la realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo.

- El estudio es de tipo descriptivo según Sabino (2000), al especificar las propiedades importantes de los fenómeno que sea sometido a análisis, en lo que a esta investigación concierne se efectuara una descripción del cambio de mentalidad en los procesos sustantivos universitarios.
- Para el análisis de la investigación se utilizó como criterio de elección de la documentación en la línea de investigación: cambio de mentalidad y trabajo metodológico. La revisión de la literatura estuvo centrada en la selección de artículos científicos ubicados principalmente en revistas indexadas Scielo, Dialnet y Google Academic, entre otras bases de datos.
- Los métodos empleados en la revisión de la literatura fundamentalmente fueron el analítico-sintético e inductivo-deductivo, que permiten identificar el estado del arte y determinar resultados a partir de una muestra y con ello deducir el comportamiento del objeto de estudio.
- El criterio de iniciación de la búsqueda fue, seleccionar para el análisis artículos, tesis, informes de investigaciones y libros que presentaran propuestas que dieran respuestas al objetivo propuesto. De esas investigaciones solo fueron elegidas las que estaban fundamentadas teóricamente y aportaban al desarrollo de los procesos sustantivos universitarios. La búsqueda fue realizada en la web, utilizando como motor de búsqueda el Google académico porque permite localizar con rapidez artículos, tesis, libros y resúmenes de fuentes diversas con contenidos académicos. Se eligieron 75 documentos en total que abordaban el cambio de mentalidad y el trabajo metodológico, doce de las cuales se referencian en la elaboración del artículo.

CONCLUSIONES

El cambio de mentalidad en la ética de los líderes y de sus subordinados, deben ser la guía fundamental que conduzca a la calidad y consecuentemente a la satisfacción de todos los sujetos de la institución. Este nivel de satisfacción crea nuevas necesidades que ayudan al acercamiento sistemático a la calidad, que, a su vez, produce satisfacción en el grupo de trabajo.

Para lograr que cada individuo cambie, a partir de la diversidad, es necesario que se logre cambios externos, en la universidad, que motiven el cambio de cada cual. Si las exigencias no propician el cambio, si no se cambian las causas que provocan el inmovilismo institucional, es poco probable que se produzca un cambio de mentalidad de cada sujeto que favorezca la calidad de los procesos sustantivos en la institución.

REFERENCIAS

Arnáiz, P. y Azorín, C. M. 2014. "Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión", Revista Colombiana de Educación, vol. 67, pp. 227-245.



- Azorín, C. M.; Arnáiz, P. y Maquillón, J. J. 2017. "Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (75), 1021-1045.
- Calviño, M. 2000. *Temas de Psicología y Marxismo. Tramas y subtramas*. Editorial Felix Varela. La Habana.
- Calviño, M. 2014. *Cambio de mentalidad ...comenzando por los jefes*. Editorial Academia. La Habana.
- Castro, R. 2011. Discurso pronunciado en el VIII Período Ordinario de Sesiones de la Asamblea Nacional del Poder Popular, el 23 de diciembre del 2011, La Habana.
- Covey, S. R. 2003. *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Segunda reimpresión. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Fullan, M. 1993. *Change forces*. London: Falmer Press.
- García, J., González, I. y Rodríguez, A. (2021). Las estrategias curriculares en la formación integral del profesional universitario. *Atenas*, Vol. 2 (54), 204 - 217.
- Guardián, A. 2007. *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección IDER. San José. Costa Rica
- Martínez, C. E. (2014). Consideraciones para la organización del trabajo metodológico en condiciones de universalización de la Educación Superior. *Revista Electrónica EduSol*, 14 (47), 1-11.
- Pérez, M.C., y Sánchez, V. (2018). La formación humanista. Un encargo para la educación. *Revista Conrado*, 14(63), 25-29. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Rosental, M. M. y Iudin, P. F. 1965. *Diccionario filosófico*. Traducido del ruso por Augusto Vidal Roget. Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo.
- Sáenz de Jubera, M. M y Chocarro de Luis, E. 2019. La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 24 (82), 789-809.
- Torres, E y otros. 2020. *Marx 200: presente, pasado y futuro / Enrique D. Dussel ... [et al.]; coordinación general de Esteban Torres... [et al.]*.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200630060440/Marx-200.pdf>
- Veitía, I. J., Machado, E. M. y Campos, E (2014). El trabajo metodológico y su enfoque de sistema en la educación superior pedagógica. *Congreso Universidad*. Vol. III, No. 1: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Weisinger, H. 2001. *La inteligencia emocional en el trabajo*. Editorial Punto de Lectura. Madrid.

DESCRIPCIÓN CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA DE AUTONOMÍA EMOCIONAL. UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

CONCEPTUAL DESCRIPTION OF THE COMPETITION OF EMOTIONAL AUTONOMY. AN EPISTEMOLOGICAL APPROACH

*Silvia Colunga Santos**

RESUMEN

La autonomía emocional es una de las competencias básicas y más trascendentes, influyentes en la preparación para la vida del sujeto. Su aportación a la educación integral, resulta indiscutible, toda vez que impacta la realización personal, profesional y social del estudiante en formación. Sin embargo, la formación universitaria hoy día continúa privilegiando la formación de las competencias técnicas y se desentiende de las socioemocionales. El presente trabajo describe conceptualmente esta macro competencia, en un intento de aproximarse a un mejor entendimiento de la misma, con vista a fomentar su formación y su evaluación en el contexto de la Educación Superior.

Palabras clave: Educación socioemocional, competencias socioemocionales, autonomía emocional.

ABSTRACT

Emotional autonomy is one of the basic and most transcendent competences, influencing the preparation for the life of the subject. His contribution to integral education is indisputable, since it impacts the personal, professional and social fulfillment of the student in training. However, university education today continues to privilege the training of technical skills and ignores socio-emotional ones. The present work conceptually describes this macrocompetence, in an attempt to get closer to a better understanding of it, with a view to promoting its training and evaluation in the context of Higher Education.

Keywords: Emotional education, socio-emotional competences, emotional autonomy.

INTRODUCCIÓN

La educación emocional, -o mejor aún-, socioemocional, constituye un escenario y un constructo que requiere de un tratamiento pedagógico apremiante. Las competencias socioemocionales, objeto de influencia de la educación emocional, constituyen una ventajosa herramienta para lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional de los sujetos. Su rol para disfrutar de una vida plena, sana y disfrutada; resulta indiscutible.

* Psicóloga, Profesora Titular y Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECEDUC) de la Universidad de Camagüey. Cuba.
E-mail: silviacolungas@yahoo.es ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7446-9886>

Al decir de Bisquerra (2013), “Abordar el tema de la educación emocional significa replantearse la finalidad de la educación. ¿Para qué estamos educando?, ¿para adquirir conocimientos?, ¿para formar buenos técnicos y profesionales?, ¿para educar ciudadanos para la convivencia? Todo esto es importante y necesario: son elementos esenciales de la finalidad de la educación. Pero todo ello se justifica en la medida que puede servir al bienestar personal y social” (p.1).

En consecuencia, es necesario repensar la educación (universitaria y no universitaria), en función de reorientarla hacia la construcción del bienestar; impulsar la implicación de alumnos y profesores en este empeño, lo cual supone contemplar el horizonte de la transversalidad y de concebir la necesaria unidad y complementariedad en el proceso de configuración de competencias técnicas y competencias socioemocionales.

El artículo se plantea como objetivo: Analizar la estructura conceptual de la competencia autonomía emocional dentro del conjunto de competencias socioemocionales, con el fin de sensibilizar al profesorado y a la sociedad en general, acerca de la importancia y la impostergabilidad de la educación socioemocional.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Educación Emocional

Hoy día, la Pedagogía de la Interioridad (Alonso, 2011) y la Pedagogía Emocional (Núñez, 2008), connotan la importancia de educar la dimensión afectiva del sujeto, de enseñar a mirar hacia dentro, de desarrollar aquellas facultades que capacitan al ser humano para aprender a fluir con la vida, a crecer como personas y sanar nuestras relaciones con el entorno. Justamente, a ello apunta la educación socioemocional.

La educación emocional o socioemocional es conceptualizada como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar al sujeto para la vida y con la finalidad de aumentar su bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012).

Según Bisquerra y Pérez-Escoda (2014), la educación emocional o ‘desde dentro’ busca aumentar el bienestar de los sujetos y las comunidades de las cuales formamos parte, a través del desarrollo de la capacidad de comprender las propias emociones, de expresarlas asertivamente, de prevenir los efectos nocivos de las negativas y tener la habilidad para generar las positivas, así como de sentir empatía hacia uno mismo y hacia las demás personas.

La educación emocional favorece el crecimiento integral de personas capaces de convivir armónicamente consigo mismas y con su entorno. De igual manera, permite enfrentar de modo asertivo las diversas situaciones y obstáculos que se le presentan a los educandos en el quehacer cotidiano del aula y de la vida.

Como es por todos conocido, la educación tradicional está enfocada en la transmisión de conocimientos. Sin embargo, en el contexto en que vivimos, donde los pilares educativos se amplían al aprender a ser y aprender a convivir (UNESCO, 1996), se impone preparar al educando para la vida, para convertirse en una persona creativa, autónoma, autorrealizada y feliz.

Las competencias socioemocionales deben entenderse como un tipo de competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Son un

complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación a lo largo del siglo XX. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano; es decir, el desarrollo integral de la persona.

Existen diversos modelos de competencias emocionales o mejor aún, como han sido denominadas por Pérez-González (2008), socioemocionales. El modelo del GROPE, (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona (Bisquerra, 2008), señala cinco grandes grupos taxonómicos de competencias, que incluyen: la conciencia emocional, la autonomía emocional, la regulación emocional, la competencia social y las competencias de vida para el bienestar. Este agrupamiento ha sido reconocido por los autores del grupo, encabezado por el Dr. Rafael Bisquerra Alzina, como el pentágono de las competencias emocionales.

La autonomía emocional, objeto del presente trabajo, es la competencia socioemocional que favorece el crecimiento humano con sentido de independencia, iniciativa, autoimplicación y seguridad en sí mismo. Implica que el sujeto adopte una postura de “autoinmunidad” frente a las situaciones del entorno potencialmente nocivas. Al decir de Bisquerra (2008, 2016a), se trata de tener sensibilidad con invulnerabilidad; lo cual, desde la perspectiva del presente trabajo, formulado de una manera algo diferente, equivaldría a decir: poseer sensibilidad con niveles mínimos de vulnerabilidad, lo cual le permitiría al sujeto afrontar los retos profesionales y de la vida cotidiana, sin dejarse “arrastrar por las circunstancias”, así fuesen estas de invasivas.

Para el logro de lo antes expresado se requiere de una sana y elevada autoestima, de autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad con las decisiones y actuaciones propias. Se coincide con Bisquerra (2016a, 2016b), en que la autonomía emocional implica un equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación.

La persona que tiene autonomía emocional se constituye en su propia “autoridad de referencia”. Es alguien que gestiona sus propias emociones, de manera que estas atraigan bienestar y goce personal y social.

Esta competencia supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico (ibídem). Está plenamente vinculada a la autogestión personal y con ello a la formación integral de la persona.

Aprender a ser una persona autónoma supone aprender a desenvolverse a nivel personal, profesional y social en un mundo cada vez más complejo. Desde el nuevo planteamiento educativo relativo al enfoque de competencias, esto requiere el desarrollo de una serie de conocimientos, habilidades (para afrontar problemas y tomar decisiones, para trabajar en equipo), actitudes y valores (perseverancia, solidaridad, creatividad), que no se forman ni espontáneamente ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos (Departamento de Educación, Universidades e Investigación GV, s/a, p. 5).

El desarrollo de esta competencia requiere ser trabajada de forma transversal, ya que la competencia para la autonomía e iniciativa personal no cuenta con soporte disciplinar específico.

Dimensiones de la Competencia de Autonomía e Iniciativa Personal

Escamilla (2008) describe 6 dimensiones de la competencia de autonomía e iniciativa personal:

- Conocimiento y dominio de sí mismo. Inteligencia intrapersonal y valores.
- Conocimiento y relaciones con los otros. Inteligencia interpersonal y valores.
- Conocimiento del contexto social y cultural: principios, valores, normas.
- Actitud positiva hacia el cambio y la innovación.
- Búsqueda de información y trazado de planes.
- Preparación para la toma de decisiones fundamentales.

Posteriormente, en 2010, Escamilla (p. 23) propone integrar los conceptos, procedimientos y actitudes comunes en las distintas áreas y relacionados con los siguientes aspectos:

- El conocimiento de sí mismo-a, conciencia y aplicación de valores y actitudes personales interrelacionadas como, entre otras, responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, autocrítica, capacidad de elegir, calcular riesgos o afrontar problemas.
- El conocimiento de los otros, disponiendo de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo.
- El conocimiento del contexto social y cultural, sus instituciones y características, sus principios, valores y normas.
- La toma de decisiones fundamentadas que permitan elegir con criterio propio, imaginar proyectos, realizar acciones para el desarrollo de opciones y planes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el desarrollo del estudio se emplearon métodos del nivel teórico. Entre los que se destacan el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y la sistematización del contenido de fuentes teóricas. A partir de los mismos se obtuvo valiosa información relativa a las competencias socioemocionales, en general; a la competencia autonomía emocional, en particular y a las competencias de menor generalidad que esta última involucra.

La conformación de la propuesta inicial de descripción de la competencia autonomía emocional, resulta del análisis y triangulación de fuentes teóricas vinculadas al tema objeto de estudio, que provienen de autores como Bisquerra (2016b); Escamilla (2008, 2010); Puig y Martín (2007).

Tomándose como referencia lo antes planteado y a partir de la sistematización teórica realizada por la autora, a continuación, se realiza una aproximación epistémica a la estructura conceptual de la competencia autonomía emocional. Para la descripción estructural conceptual de la competencia autonomía emocional, se siguieron, además, los criterios de Tobón (2013, 2014), Colunga y García (2016), en cuanto a lo que la descripción de una competencia incluye.

Descripción de la competencia

Identificación de la competencia:

Emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, iniciativa, confianza, responsabilidad y sentido crítico en diferentes contextos,

para lograr metas de carácter personal y social, sustentado ello en el empleo de herramientas emocionales adecuadas.

Subcompetencias o competencias de menor generalidad:

- Autoestima
- Automotivación
- Autoeficacia emocional
- Resiliencia
- Búsqueda de ayuda y recursos
- Análisis crítico de normas sociales
- Actitud positiva
- Responsabilidad

Subprocesos básicos (o ejes procesuales) que involucra la competencia objeto de análisis:

- 1) Concientización y desarrollo de recursos personales necesarios para el logro de la autodeterminación emocional.
- 2) Planificación y desarrollo de proyectos personales, mediante el empleo de recursos emocionales propios.
- 3) Participación activa y constructiva en proyectos sociales, haciendo uso de las herramientas emocionales adquiridas.

Criterios de desempeño y evidencias por ejes procesuales:

- 1) Concientización y desarrollo de recursos personales necesarios para el logro de la autodeterminación emocional.

Algunos criterios o indicadores de desempeño (primera aproximación):

- Identifica sus potencialidades y limitaciones, al asumir tareas y responsabilidades.
- Reconoce la importancia de las emociones y sentimientos en su comportamiento.
- Reconoce la importancia de la valoración positiva de su persona y sus actuaciones, para afrontar situaciones de la vida cotidiana.
- Reconoce la importancia de la perseverancia para la consecución de un objetivo o meta.
- Reconoce la importancia de la responsabilidad en la vida cotidiana.
- Afronta los problemas y sus posibles riesgos con perspectiva optimista.
- Elige adecuadamente sus decisiones y con criterio propio.
- Manifiesta flexibilidad ante los cambios.
- Manifiesta confianza en sus capacidades y potencialidades.
- Muestra tolerancia a las frustraciones y conflictos.
- Manifiesta deseos de emprendimiento y superación en su autogestión personal.

Algunas evidencias a recolectar:

- Informe escrito sobre el análisis y resolución de un problema relacionado con sus actitudes y valores para la autogestión personal. (Ejemplo: limitada autoconfianza o perseverancia para la consecución de metas).
- Sociodrama sobre el manejo de un conflicto intrapersonal.

2) Planificación y desarrollo de proyectos personales, mediante el empleo de recursos emocionales propios.

Algunos criterios o indicadores de desempeño (primera aproximación):

- Proyecta soluciones a situaciones problemáticas que se presentan en su vida cotidiana.
- Analiza posibilidades y riesgos, con visión de futuro, ante las problemáticas que se le presentan.
- Concreta sus proyectos, teniendo en cuenta sus potencialidades y fortalezas.
- Mantiene la motivación y el entusiasmo en la tarea, y regula el esfuerzo personal, a tenor de las dificultades que puedan presentársele.
- Identifica soluciones alternativas, frente a contingencias concretas y las lleva a vía de hecho.
- Toma decisiones con criterio propio.
- Tolera lidiar con la incertidumbre y la ambigüedad.
- Controla alguna de sus emociones, en diferentes situaciones, en función del logro de metas personales.
- Difiere la satisfacción inmediata de sus necesidades, para la consecución de un objetivo importante.
- Valora el grado de consecución de los objetivos previstos a partir de las acciones ejecutadas y las posibilidades de mejora.
- Afronta, de manera constructiva y gratificante, situaciones de alta significación personal, a partir del aprendizaje de errores antes cometidos.

Algunas evidencias a recolectar:

- Autorregistro de una problemática de gestión personal emocional enfrentada, a través de la puesta en práctica de un proyecto y sus efectos nocivos.
- Simulación ante un pequeño grupo de personas de confianza, de las barreras emocionales-personales afrontadas al planear y ejecutar un proyecto propio. Propuesta de vías para su superación.

3) Participación activa y constructiva en proyectos sociales, haciendo uso de las herramientas emocionales adquiridas.

Algunos criterios o indicadores de desempeño (primera aproximación):

- Acuerda los objetivos/metas y la planificación del trabajo a realizar en grupo, mostrándose confiado en sí mismo y en los otros, a la vez que asertivo.

- Trabaja colaborativamente en equipo, en un clima de tolerancia hacia las ideas y opiniones de los demás.
- Estimula la motivación mantenida del grupo.
- Toma parte en el seguimiento y evaluación del proyecto, avizorando retos y oportunidades.
- Defiende sus derechos de manera respetuosa y asume sus responsabilidades.
- Muestra sensibilidad, empatía y solidaridad con sus compañeros y compañeras.
- Expresa correctamente alguna de sus emociones.
- Identifica algunas emociones de los miembros del grupo y las tiene en cuenta durante la ejecución del proyecto.
- Previene la aparición de conflictos y cuando estos se producen, aporta soluciones con prudencia para minimizarlos.
- Utiliza el diálogo, la negociación y la mediación, como medios para llegar a acuerdos grupales.
- Muestra destrezas personales para el liderazgo de proyectos colectivos.

Algunas evidencias a recolectar:

- Descripción, por escrito de un proyecto social emprendido, acentuando las fortalezas y debilidades surgidas en su desarrollo, vinculadas a su autogestión emocional personal.
- Presentación ante el plenario de resultados de un proyecto grupal, valorándose su desarrollo y la incidencia de la autogestión emocional-personal de sus miembros, en la efectividad de los resultados.

Niveles de dominio de la competencia desde el enfoque socioformativo

Se asumen los niveles sugeridos por Tobón (2013): Preformal, Receptivo, Resolutivo (o básico), Autónomo y Estratégico.

CONCLUSIONES

- El presente trabajo pretende realizar una primera aproximación a la descripción de la estructura conceptual de la competencia genérica autonomía emocional a nivel universitario.
- Se acentúa el papel de la educación socioemocional y la formación de competencias socioemocionales en el nivel superior, tanto para el ejercicio profesional, como para la vida.
- Como resultado de la sistematización teórica realizada se identifica la competencia-objeto de análisis como: Emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, iniciativa, confianza, responsabilidad y sentido crítico en diferentes contextos, para lograr metas de carácter personal y social, sustentado en el empleo de herramientas emocionales adecuadas.
- Se determinan, además, las competencias de menor generalidad en esta contenidas y se

delimitan los ejes procesuales de la competencia, consistentes en: 1) concientización y desarrollo de recursos personales necesarios para el logro de la autodeterminación emocional, 2) planificación y desarrollo de proyectos personales, mediante el empleo de recursos emocionales propios y 3) participación activa y constructiva en proyectos sociales, haciendo uso de las herramientas emocionales adquiridas. De cada eje procesal se determinan, primariamente, indicadores de desempeño y evidencias a recolectar.

- La descripción realizada puede ser de especial utilidad para fomentar aprendizajes socioemocionales desde los diferentes procesos, proyectos y actividades emprendidas en el ámbito universitario, con el fin de fomentar en los futuros egresados la autonomía emocional.

REFERENCIAS

- Aguila, A., Colunga, S. y Ordán A.I (2017b). Formación de competencias emocionales: un reto para la educación emocional de los estudiantes de ballet. En revista Opuntia Brava. Vol. 9, No 2, Abril-junio 2017. Localizable en: <http://edacunob.ult.edu.cu/>
- Alonso, A. (2011). Pedagogía de la interioridad. Aprender a “ser” desde uno mismo. Madrid: Narcea Ediciones.
- Alles, M. (2013). Desempeño por competencias. Evaluación 360°. – 2° ed. 4° reimp. –Buenos Aires: Granica, 336 p.; 23X17 cm.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). Consideraciones sobre educación emocional, transversalidad y bienestar. En Cuestiones sobre bienestar. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. Avances en Supervisión Educativa. Revista No. 16, Mayo de 2012.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2014). Educación emocional para la prevención. En R. Bisquerra (Coord.). Prevención del acoso escolar con educación emocional (pp. 97-115). Bilbao: Editorial Desclée de Breouwer.
- Bisquerra, R. (2016a). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Bisquerra, R. (2016b). La autonomía emocional: Status quaestionis de una controversia. Localizable en: <https://www.researchgate.net/publication/268327854>
- Colunga, S. y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. En Revista Humanidades Médicas Vol. 16, Núm. 2 (2016), 317-335. Silvia Colunga Santos, Jorge García Ruiz. Localizable en: <http://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/978/635>
- Contreras-Jordán, OR. (2009): “Autonomía e iniciativa personal, una competencia para la vida”. Multiárea nº 9. Dialnet. Ciudad Real. Pág. 110.
- Correia, A.; Veiga-Branco, A. (2014) – Contribución de la formación en educación emocional para el bienestar de los profesores. In I Congrés Internacional d’Educació Emocional X Jornades d’Educació Emocional. Barcelona: Universidate de Barcelona. p. 328-342. ISBN 978-84-697-1225-2
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación GV (s/a). Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Marco teórico. Gobierno Vasco.
- Escamilla, A. (2008). Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Graó.



- Escamilla, A. (2010): I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. Mijas.
- Mora, F. (2013). Neuroeducación. Solo se aprende lo que se ama. Madrid: Alianza Ed.
- Noom, M. J., Dekovic, M., y Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 5, 577-595.
- Núñez, L. (2008). Pedagogía Emocional: Una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, 2008, pp. 65-80.
- Pérez-González J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. ISSN. 1696-2095. N° 15, Vol 6 (2) 2008, pp: 523-546
- Puig, J. M.; Martín, X. (2007): "Competencia en autonomía e iniciativa personal". Alianza Editorial: Madrid. Pág.95-180.
- Rueda, P. M.; Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange* 1 (2016): 212-219 / e-ISSN 2462-6627 / Localizable en: DOI 10.21001/ie.2016.1.17
- Tobón, S. y Jaip, A. (2012). Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. (Coords. Sergio Tobón y Adla Jaik). ISBN: 978 ! 607 ! 9063! 03! 0. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.b.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2014). Proyectos formativos. Teoría y metodología. 1ra. Edición. ISBN. 978-607-32-2791-9. México: Pearson Educación.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

PENSAMIENTO CRÍTICO ¿PARA QUÉ?

CRITICAL THINKING WHAT FOR?

*José Manuel Ponce Vargas**

RESUMEN

El pensamiento crítico es una de las dimensiones que caracteriza al hombre inclusive dentro del género humano (*homo sapiens sapiens*), porque es común que el ser humano piense, pero, pensar diferente, es decir desde la criticidad, desde la visión opuesta del común de la opinión requiere ciertas condiciones (concepción filosófica materialista del mundo, método de estudio y posición social respecto al fenómeno o hecho observado), hoy en día frente a los cambios permanentes se ha convertido en una necesidad pedagógica e histórica la capacidad de pensar bien; en tal sentido, el artículo de revisión pretende cuestionar y proponer lo referido al pensamiento crítico, pero, desde la perspectiva filosófica dialéctica se intentó explicar la necesidad de generalizar su uso como una estrategia didáctica para un aprendizaje auténtico, creativo y transformador en el estudiante de educación superior; para el efecto se ha seleccionado textos y tesis de posgrado referidos a la temática en cuestión, se utilizó el método y la técnica del análisis bibliográfico de fondo y de forma; estudio que nos permitió concluir que existe la necesidad de incursionar en el desarrollo del pensamiento crítico para generar aprendizajes auténticos, creativos y transformadores, pero sobre el fundamento dialéctico cuya responsabilidad recae prioritariamente en los docentes de formación profesional universitario.

Palabras clave: Pensamiento, pensamiento crítico, método dialéctico, aprendizaje auténtico.

ABSTRACT

Critical thinking is one of the dimensions that characterizes man even within the human race (*homo sapiens sapiens*), because it is common for human beings to think, but to think differently, that is, from criticality, from the opposite view of the common of Opinion requires certain conditions (materialist philosophical conception of the world, method of study and social position with respect to the observed phenomenon or fact). Nowadays, in the face of permanent changes, the ability to think well has become a pedagogical and historical necessity; In this sense, the review article tries to question and propose what refers to critical thinking, but, from the dialectical philosophical perspective, it was tried to explain the need to generalize its use as a didactic strategy for authentic, creative and transformative learning in the student of higher education; For this purpose, texts and postgraduate thesis referring to the subject in question have been selected, the method and technique of background and form bibliographic analysis were used; This study allowed us to conclude that there is a need to venture into the development of critical thinking to generate authentic, creative and transformative learning, but on the dialectical foundation whose responsibility falls primarily on university professional training teachers.

Keyword: Thought, critical thinking, dialectical method, authentic learning.

* Docente contratado de la Universidad Nacional Autónoma de Chota -Cajamarca-(UNACH-Perú) y de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD-Perú) y actual Docente de Ciencias Sociales de EBR-Perú. Nro de teléfono: 910589994 Correo electrónico. josmaelo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En relación a la escala zoológica una de las características que distingue a los seres humanos consiste en que tenemos una masa encefálica llamado cerebro, materia gris altamente desarrollada que cumple funciones superiores relacionados a la inteligencia, memoria, creatividad, razonamiento, pensamiento, aprendizaje, imaginación; propiedades que distinguen al ser humano como una especie superior; además, cada uno de las funciones cerebrales tienen una peculiar importancia en las relaciones sociales, sin embargo, interactúan en conjunto sobre una base objetiva y real.

Los seres humanos como seres sociales pensantes y operantes somos agentes potenciales de cambio, más aún, en estos tiempos tan cambiantes exige pensar y actuar en función a los cambios, de lo contrario quedamos desvinculados con los avances de la ciencia y la tecnología; sentido en el cual las políticas educativas globales orientan a los referidos cambios por medio de sus voceros oficiales como es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pero, sus orientaciones son concordantes a los proyectos estratégicos del modelo económico capitalista predominante, en esencia concretan con el denominado proceso de “inclusión” al sistema de globalización imperante con el afán de evitar o contrarrestar las posiciones ideológicas contra el sistema capitalista.

En esa medida consideramos a pesar que para todo sistema o modelo económico el pensar es una responsabilidad que se propicia por medios formales del sistema educativo o mínimamente difundidos por los medios de información masiva (programas de televisión, emisoras, internet); más aún, se considera importante el pensar bien como algo valioso en la educación superior.

Entre tanto, el pensamiento del ser humano no es homogéneo, más bien, evoca distintos mensajes traducidos en una variedad de pensamientos, motivo por el cual se tiene un pensamiento: flexible, complejo, dependiente, activo, pasivo, entre otras que circundan en el mundo social y académico; sin embargo, cuando se trata de poner énfasis en el pensamiento crítico y desde la perspectiva dialéctica, entonces, al margen que exige comprender un marco teórico conceptual que sostenga la idea (Pensamiento crítico), estos son limitados y pospuestos sistemáticamente de las mallas curriculares de las carreras profesionales universitarias; es decir, en muchos casos (en la mayoría de las universidades peruanas) fueron eliminados del plan de estudios universitarios los cursos de Filosofía, Materialismo dialéctico e histórico.

La particularidad del pensamiento en general se caracteriza porque contiene un marco teórico que sustenta y orienta su desarrollo, en ocasiones son propalados por los organismos internacionales que controlan o intentan controlar el sistema de ideas en el mundo (UNESCO, FMI); en otras circunstancias los organismos no gubernamentales se encargan de popularizar el tipo de pensamiento en función a las necesidades del sistema imperante.

En tal sentido los pensamientos propalados por los distintos medios e instituciones en esencia expresan una determinada corriente o postura filosófica, porque, no existe el pensamiento abstracto, no existe el pensamiento por simple pensamiento, eso sería absurdo.

Desde nuestra perspectiva consideramos que es urgente formar y forjar a los futuros profesionales en base al pensamiento crítico, porque, constituye una necesidad histórica que permitirá reflexionar respecto a la realidad concreta y en función a ella se decidirá tomar una actitud transformadora de las estructuras caducas del sistema capitalista.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Desde la visión educativa pretendemos reflexionar en referencia a las dimensiones del pensamiento crítico desde la concepción dialéctica y su implicancia en la educación; es decir, desde la óptica educativa explicaremos ¿Cuáles son las principales dimensiones del pensamiento crítico y por qué se hace necesario formar en base al pensamiento crítico? Para el desarrollo del presente ensayo se toma como análisis de revisión el capítulo IV titulado: *Pensamiento crítico* del texto: *El método dialéctico para desarrollar el pensamiento crítico* (Ponce, 2018), por las siguientes consideraciones: que el método dialéctico materialista es universal y tiene aplicabilidad en las distintas disciplinas del saber, todo pensamiento se orienta en una metodología o estrategia metodológica y responde a situaciones concretas.

La estructura del texto arriba referido contiene IV capítulos, inicia con el Conocimiento científico, prosigue con la argumentación de la Ciencia Social, en seguida está el Método Dialéctico y concluye con el Pensamiento Crítico; además, el presente ensayo tiene como sustento la tesis de Posgrado titulado: *El método dialéctico en la formación científica en estudiantes del ISPA* (Ponce, 2009); en tal efecto, consideramos que conforman un enfoque dialéctico respecto al pensamiento crítico y su relación con la formación profesional en educación superior.

Por supuesto, que existen diversos y diferentes enfoques que contrastaremos el valor pedagógico, social, político e ideológico que propalan los especialistas en esta materia.

DESARROLLO

Formulamos algunas consideraciones teóricas para vuestra comprensión: primero, que el pensamiento no es un fenómeno estrictamente abstracto o puramente ideal, más bien es: "Producto superior de la materia dotada de una organización especial, el cerebro; proceso activo en que el mundo objetivo se refleja en conceptos, juicios, teorías, etc." (Ludin, 1986, pp. 355-356), en el referido proceso los órganos sensoriales constituyen elementos indispensables que cumplen la función de captar e incorporar todo lo suscitado en el mundo exterior; segundo, el pensamiento es producto de la actividad social de sus distintas dimensiones: trabajo, estudio, deporte, arte, alegría, reivindicaciones, jornadas de protesta, etc., es decir, de la práctica social; tercero, dadas las condiciones sociales, económicas, políticas e ideológicas los pensamientos no son homogéneos, neutrales o independientes de la realidad objetiva; más bien, responden a condiciones internas y externas de la persona como ser social (contexto social), además, responden a principios dialécticos como que "el ser social determina la conciencia social" o al principio de la "lucha de clases"; cuarto, todo pensamiento responde o en todo caso conforma y comprende una determinada concepción filosófica del mundo, puede ser dialéctico materialista o metafísico idealista; y finalmente el desarrollo del pensamiento crítico implica proceso y forja intelectual del estudiante universitario. En lo que sigue respondemos a la pregunta ¿Cuáles son las principales dimensiones del pensamiento crítico?

La dimensión de la concepción filosófica del mundo (Dyannik y otros, 1966), considera que la filosofía no solo permite desarrollar la capacidad reflexiva y de razonamiento al puro estilo de "Buda", más bien, la filosofía y la actitud filosófica del verdadero profesional de todas maneras exige concretar en una actividad práctica y social; de lo contrario, la simple reflexión se convierte estéril e intrascendente; sin embargo, en el mejor de los casos puede tener una escasa contribución al proceso de transformación.

Desde esta perspectiva a los docentes universitarios corresponde conocer, seleccionar y profundizar la corriente filosófica que sea más coherente a nuestra realidad, a nuestras necesidades e intereses profesionales para convertirla en una poderosa herramienta intelectual al servicio del pueblo y su conquista del conocimiento científico; que no solo sirva para interpretar correcta y profesionalmente los hechos y fenómenos que se presentan en el mundo, más bien, nos permita transformarla de acuerdo a leyes científicas, así lo demandaba Marx -1848- en la tesis 11 sobre *Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Marx y Engels, 2006, p. 59).

La concepción filosófica materialista señala que el pensamiento está estrechamente interrelacionado con las condiciones bio-psico-sociales de la persona, veamos cómo así: cierto que los seres humanos heredamos un conjunto de características genéticas propias, sin embargo, esas características están predispuestas a ser modificadas de acuerdo a las condiciones del contexto; quiere decir, que lo predispuesto genéticamente puede desarrollarse o contrariamente puede inhibirse de acuerdo a las condiciones externas; en concreto, las condiciones externas moldean las características bio-psico-sociales del hombre y por supuesto la calidad del pensamiento.

El acercamiento filosófico exige manejar una metodología, en este caso, la concepción filosófica materialista se orienta en el método dialéctico; al respecto se revisaron un conjunto de producciones científicas relacionados al pensamiento crítico, por supuesto, que en el fondo transmiten y expresan una posición filosófica y un método de estudio inherente, eso es indudable; sin embargo, para comprender el presente aporte puntualizamos en referencia a la siguiente pregunta que representa nuestro objeto por estudiar ¿qué características expresa el enfoque dialéctico para desarrollar el pensamiento crítico? Fíjese que el método dialéctico tiene sus propias características y categorías que difieren de otras corrientes o enfoques filosóficos; es de advertir que las ideas y propuestas respecto al método dialéctico y la educación son referidas de la tesis de Posgrado: *El método dialéctico en la formación científica en estudiantes del ISPA* (Ponce, 2009):

Primero: la dialéctica materialista considera que en un contexto social, económico y político dividido o fraccionado en clases sociales diferentes y opuestas en cuanto a sus intereses y condiciones concretas de vida; entonces, esas situaciones objetivas reflejan dialécticamente en las formas de concebir las ideas y pensamientos; de tal manera que el sistema de pensamientos críticos va diferir y demostrar incluso antagonismos entre los pensamientos de la clase burguesa y de la clase trabajadora.

Segundo: si todo está en constante cambio, desarrollo y transformación, entonces, los pensamientos de ninguna manera son ni serán eternos, mucho menos absolutos; vale decir, que los pensamientos responden a situaciones concretas como reflejo de la realidad objetiva; pero tampoco se limitan a reflejar mecánicamente la realidad, más bien el pensamiento crítico rompe el conformismo y vislumbra nuevas posibilidades en base a fundamentos y argumentos consistentes.

Vale decir, que los constantes cambios exigen que el pensamiento crítico pueda asimilar los aspectos positivos que constituye la esencia del pasado, el mismo que permitirá visionar el futuro con nuevas y superiores características, ahí su importancia; aparenta ser cotidiano, pero no lo es; en este marco de comprensión, no solo la importancia del pensamiento crítico es por la situación del cambio que es indetenible, además, hay otras tendencias: “El

pensamiento crítico se está volviendo cada vez más importante debido a cuatro tendencias: cambio acelerado, aumento en complejidades, intensificación de la interdependencia e incremento del peligro” (Paul y Elder, 2005, p. 12).

Tercero: el pensamiento crítico se caracteriza porque maneja argumentos consistentes, válidos y reales capaces de sostener la idea formulada, porque, en función al manejo sistemático de informaciones argumentadas se cuestiona, rechaza o niega la proposición “A” y se propone como alternativa la proposición “B” (negación de la negación); es decir, practicar el pensamiento crítico, no es el hecho de criticar por criticar o hacer las veces de un crítico, eso es la práctica del común de las personas que merece otro ámbito de estudio.

Cuarto: el pensamiento crítico surge del proceso de abstracción de la realidad concreta, de la objetividad del mundo; es de advertir que es una abstracción reflexiva, razonada y filosófica; no se fundamenta en los simples reflejos mecánicos o imaginaciones subjetivas; en el proceso de recolección de datos e informaciones utiliza herramientas coherentes y consistentes al objeto de estudio, hace uso de fuentes confiables y válidas para demostrar o refutar una determinada tesis.

Quinto: desde la dimensión pedagógica, el enseñar a pensar críticamente se convierte en una necesidad no solo pedagógica, sino, en una necesidad histórica, es decir, enseñar a observar sistemáticamente la realidad concreta, sus contradicciones, su esencia y fenómeno, su forma y contenido, su presente y su futuro (no es una situación sencilla); y en base a lo observado recopilar informaciones confiables y válidas, en seguida sistematizar las conclusiones y evocar las propuestas críticas con argumentos consistentes, constituye una tarea didáctica ardua; en ese contexto, el docente universitario constituye el factor principal y decisivo de formar y forjar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior; en este sentido destacan Paúl y Elder:

La realidad es simplemente que los maestros serán capaces de fomentar el pensamiento crítico solo en la medida en que ellos mismos piensen críticamente. Esta pudiese ser la barrera única y más importante para que el estudiante logre alcanzar las competencias del pensamiento crítico. Los profesores deben pensar a fondo para poder auxiliar a sus estudiantes a pensar a fondo. Para que los profesores puedan ayudar a los alumnos desarrollar la humildad intelectual, ellos mismos ya tendrán que haberla desarrollado. Para que los maestros promuevan una visión global sensata, racional y multilógica, ellos ya tendrán que haberla desarrollado (2005, p. 6).

En esa perspectiva el docente de educación superior constituye el modelo a ser imitado y superado por el estudiante; sentido en el cual se puede resumir en una frase: docentes altamente preparados con una concepción filosófica del mundo científico y con un pensamiento crítico formaran profesionales también con tales características; de lo contrario: “Profesores estériles tienen que producir profesores estériles” señala Mariátegui (1976, p. 92), en tal dimensión, en la educación universitaria la función del maestro es de alta responsabilidad científica, filosófica, metodológica y académica; además, el enseñar de verdad para el maestro de verdad no es una cuestión sencilla.

Existen investigaciones en la cual los estudiantes aprenden de manera autónoma y perdurable porque es un aprendizaje consciente en la medida que el estudiante interacciona con el objeto de estudio, genera una gran motivación y toma decisiones para concretar el caso

formulado; en este sentido corrobora Villarini (s/a): “Sabemos que en un salón de clases se está estimulando el desarrollo del pensamiento cuando el maestro(a) le plantea al estudiante - y lo guía en su realización -tareas de construir conocimiento, solucionar problemas, tomar decisiones y comunicarse significativamente” (p. 38); es decir, en la educación universitaria el docente más que mediador o facilitador del aprendizaje, asume la función de ser un orientador que direcciona científica, filosófica y metódicamente la formación y la forja del futuro profesional; tampoco se trata de dejar al libre albedrío la formación académica, científica, filosófica y profesional del estudiante, mucho menos el docente se convierte en un agente transmisor de fórmulas dogmáticas; más bien, el verdadero docente universitario, insistimos, tiene la responsabilidad de orientar, dirigir y promover la construcción de pensamientos críticos en los estudiantes en función a la realidad, en función a la práctica social y en función a la necesidad histórica del país; responsabilidad que acompaña a todo el proceso de la construcción de aprendizajes o al desarrollo de competencias y capacidades.

Desde la óptica pedagógica pretendemos generar que los aprendizajes sean consistentes y trasciendan como conocimiento científico con el objeto de resolver contradicciones científicas, casos o problemas de la carrera profesional, proponer alternativas de solución; en tal sentido: “El aprendizaje autentico supone que el estudiante es agente activo, es decir que tiene la intención de aprender y desarrollarse; se comporta de modo que conduce a la producción del evento que llamamos aprender” (ob. cit. p. 40), argumentos que permiten sostener que el desarrollo del pensamiento crítico se convierte en una estrategia didáctica si se trata de generar un aprendizaje autentico; insistimos, es tarea y responsabilidad del docente universitario; en tal contexto, incluso Laiton (2010) sugiere cuatro capacidades del pensamiento crítico que un estudiante de los primeros semestres debe poseer: “a) Evaluación de la credibilidad de una fuente. b) Análisis de argumentos. c) Presentación de una postura con ayuda de una argumentación oral o escrita. d) Respetar etapas del proceso en la resolución de problemas” (p. 4)

Desde la dimensión social y política, los estudios antropológicos y sociológicos refieren que el ser humano se caracteriza por su condición social, y por ser un animal político; pero ¿qué significa desde la perspectiva del pensamiento crítico? En cuanto a la persona como ser social; consideramos que la condición social del hombre tiene por esencia el vivir en grupo, en conjunto, en sociedad; en cuyo contexto por naturaleza intercambian sus ideas, pensamientos, sentimientos y se interrelacionan por medio del lenguaje, y de acuerdo a sus necesidades concretas establece normas de convivencia hasta llegar a grados superiores de convivencia.

En tal sentido, esa condición social le permite establecer relaciones de dimensiones propias con objetivos específicos; por el sentido contrario, es imposible vivir al margen de la sociedad, obviando las costumbres, mitos, tradiciones y su cultura; de ahí que el hombre por naturaleza es un ser social.

En cuanto a la naturaleza política del hombre, una cosa es la política como ciencia de la dirección y la administración, otra, es el de pertenecer a una organización política partidaria; desde la política como ciencia de la dirección el hombre se caracteriza por convivir ordenadamente en base a normas y leyes emanadas del pueblo y para el pueblo; sin embargo, si ese derecho es vulnerado, entonces, se rompe las relaciones de la convivencia en armonía.

Entre tanto, los ciudadanos pueden tener su filiación política partidaria; desde luego que toda organización política partidaria tiene toda una estructura política, doctrinaria; tácticas, estrategias, planes, objetivos, militancia y simpatizantes; por supuesto, que manejan sus propuestas educativas, los mismos que pueden ser debatidos, discutidos, etc.

La filosofía materialista dialéctica considera al hombre (varón, mujer) como un ser total que expresa de manera cotidiana lo social, político, ideológico, cultural, etc., pero las referidas manifestaciones reflejan las condiciones concretas de la estructura económica y social en el cual conviven, del contexto en el cual viven; en otras palabras, la estructura económica productiva es la base por el cual se eleva todo un conjunto de concepciones, ideas, pensamientos, denominados superestructura ideológica.

Si consideramos que son manifestaciones culturales de una sociedad concreta, entonces, en una sociedad fraccionada con diferencias sociales el pensamiento social y político expresa esa realidad concreta; quiere decir, que el pensamiento como producto social refleja ese carácter de clase; en este marco de comprensión la burguesía tiene y maneja de manera sistemática todo un conjunto de pensamientos críticos de acuerdo a su condición social, política, ideológica y económica; de igual manera el proletariado como clase social nueva tiene todo un conjunto sistematizado de pensamientos en conformidad a su concepción filosófica del mundo.

Por lo tanto, las dimensiones del pensamiento crítico operan de manera interrelacionada con la concepción filosófica que las personas, estudiantes o profesionales profesan; además, sumamos la cuestión metodológica, en este caso el método dialéctico que se encarga de orientar y dar dirección a las investigaciones y actividades prácticas; su desarrollo didáctico permite generar aprendizajes auténticos, en la que social y políticamente contribuyen a superar los esquemas mentales dependientes, conformistas y mecanicistas propalados por el sistema capitalista.

En cuanto a la pregunta ¿Por qué se hace necesario formar en base al pensamiento crítico? (objeto de nuestro estudio) Consideramos que el estudiante universitario como futuro profesional es el resultado de todo un proceso de forja y formación de acuerdo a los ejes y perfiles profesionales que establece la carrera, en ese proceso corresponde formar y forjar filosófica, académica y científicamente con un pensamiento transformador y revolucionario; desde nuestra óptica profesional para el presente artículo seleccionamos la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico por las siguientes razones:

El mundo en el cual nos tocó vivir fluyen un conjunto de pensamientos, desde los más míticos, tradicionalistas, retardatarios, hasta los más supuestamente modernos o posmodernos como en el caso del *Pensamiento complejo* (Morin, 1990); pero que, en general explícita o implícitamente se relacionan con alguna de las corrientes filosóficas metafísicas y anti-dialécticas que pululan por doquier; motivo por el cual, se hace necesario desarrollar el pensamiento crítico sobre los fundamentos y directrices de la concepción filosófica materialista del mundo.

El proceso de la forja y formación del pensamiento crítico no puede ser al libre albedrío académico o adherido al libre pensamiento filosófico -ya lo planteamos-, más bien, estará orientado por medio del método dialéctico materialista; es decir, que los cambios y desarrollos se condicionan a las leyes de la contradicción, que nada es eterno o estático, todo tiene su interrelación, existen cambios cuantitativos a cualitativos y viceversa; de lo contrario se tendrán errores, equivocaciones como expresión y resultado de la mediocridad profesional.

Se constituye en una necesidad histórica, porque, los esquemas mentales (paradigmas) impuestos en conformidad al modelo económico de producción imperante ya cumplieron su ciclo de vida; así como en el esclavismo, en el feudalismo imperaron pensamientos todopoderosos al servicio de los grupos del poder político y económico, más tarde se desarrollaron todo lo que pudieron, al final ingresaron a periodos de crisis para descomponerse

y luego cedieron su lugar a otra nueva y superior forma de producción; situación que es histórico y dialéctico porque nada es eterno, si hay algo que se descompone y muere es porque también hay algo nuevo que nace y surge de las entrañas de lo viejo; en dicho entendimiento se hace necesario el desarrollando del pensamiento crítico.

Desde la visión socio-histórica el modelo capitalista de producción ya está en proceso de crisis y descomposición como sistema, esa situación crítica fue develada por la pandemia del COVID-19; resulta que los países conocidos como modelos paradigmáticos del neoliberalismo (EEUU, Inglaterra, Francia, Italia, España, Chile, Brasil) colapsaron sus sistemas de salud pública, los monopolios comerciales de las industrias farmacéuticas impusieron sus leyes del mercado, hasta que algunos de los gobiernos (EEUU, Brasil) demostraron ser insensibles ante la pérdida de miles de seres humanos; entonces, sus representantes de turno en conformidad a la clase social que representan y a sus niveles de formación académica emitieron sus declaraciones como producto del nivel y la calidad de sus pensamientos (insensibles frente a los miles de pérdidas humanas); recuérdese que la palabra es la materialización del pensamiento.

El pensamiento crítico funciona en equipo tiene la necesidad de agrupar e interactuar varios elementos que cooperan para concretarlo; en tal sentido, consideramos acertado el planteamiento: “Desarrollar el pensamiento crítico es todo un proceso dialéctico en la que interactúan la observación, la memoria, la inteligencia, los conocimientos, los saberes previos y una gran capacidad comunicativa” (Ponce, 2018, p. 148); en todo caso, el pensamiento crítico se concreta por medio de la comunicación pudiendo ser de forma oral o escrito, en ambos casos constituye importante el manejo de esta herramienta comunicativa; en cuanto a la naturaleza de la integración, Mendoza (2018) refiere: “Desarrollar habilidades de Pensamiento Crítico, significa integrar la comprensión de la naturaleza, conocimiento, dedicación, estrategias, y el propósito de lo que se quiere lograr” (p. 44); vale decir, que la integración, la confluencia de la variedad de elementos están orientados a lograr un propósito; en ese proceso, consideramos que no es suficiente con expresarlo, hace necesario la práctica; situación que desarrollamos en los párrafos que siguen.

El desarrollo del pensamiento crítico es necesario, porque, se encarga de descomponer los esquemas linealista, conformistas o tradicionalistas; fíjese que resulta cómodo ejecutar repetidamente actividades ya conocidas y de forma mecánica a veces incluso se llega hasta la saciedad; sin embargo, es dificultoso cambiar de perspectiva esa misma actividad; entonces, ese proceso de cambio exige una nueva visión, y esa nueva visión exige ver las realidades de distinta manera, y a eso se denomina ser creativo; al respecto Prieto (2008, p. 37) refiere los estudios de González, en los siguientes términos: “Para el profesor González Casanova, el pensamiento crítico es “creador”, y lo es en la medida en que nos ayuda a resolver problemas; primero nos hace ser conscientes de esos problemas y después nos da las claves para superarlos” (González citado por Prieto); es decir, existe correlación entre el pensamiento creativo y el pensamiento crítico.

Fíjese, que el pensamiento crítico no queda en la simple proclamación argumentada o en la simple expresión oral; más bien, avanza más allá, vale decir, lo nuevo es aquello que fue creado con innovadas características, y la razón de su existencia como propuesta de todas maneras se demostrará en la práctica social; significa que el pensamiento crítico anticipa, visualiza lo nuevo por venir el mismo que será evidenciado por medio de la práctica como criterio de verdad.

De esa manera el pensamiento crítico se convierte en una acción práctica, en tal sentido se expuso que: “El pensamiento crítico propone cambiar la visión y misión mediante la razón, la

reflexión, la formulación de ejemplos a seguir, los cuales se materializan a través de la práctica transformadora;... el pensamiento crítico es argumentativo, reflexivo y propositivo” (Ponce, 2018, p. 150), desde la perspectiva dialéctica señalamos que existe la interrelación entre la práctica-teoría-práctica; en ese proceso, en la construcción de argumentos expresan consistencia en el contenido y la forma, expresa unidad y trascendencia; al respecto Paul y Elder (2005) refieren: “El pensamiento y el contenido son inseparables, no son antagónicos sino que colaboran entre sí. No existe el pensar acerca de nada. Cuando pensamos acerca de la nada, no estamos pensando. El pensar requiere contenido, sustancia, algo en que pensar” (p. 9)

Insistimos que, desarrollar el pensamiento crítico se convierte en una necesidad didáctica, porque rompe el aprendizaje lineal, repetitivo y mecánico; al parafrasear a Villarini (s/a) diremos que el pensamiento crítico es interdisciplinario, además coopera con el aprendizaje auténtico de los estudiantes de educación superior; significa que para desarrollar el pensamiento crítico confluyen áreas del conocimiento, experiencias y capacidades diversas.

Desde la perspectiva pedagógica concebimos coherente que el pensamiento crítico orientado sistemáticamente por el docente tiene las condiciones de convertirse en una estrategia metodológica al servicio del estudiante; en tal sentido, si se trata de desarrollar aprendizajes auténticos, creativos que contribuyan a transformar las condiciones de dependencia y colonialismo mental, entonces, consideramos viable lo formulado que: “Al desarrollar el pensamiento crítico, este, se convierte en una estrategia metodológica de aprendizaje, porque se construye el conocimiento sustentado en base a informaciones” (Ponce, 2018, p. 149), es decir, está lejos de ser un conocimiento meramente repetitivo.

Para ultimar con el artículo de revisión, consideramos que: “Quien no desarrolla el pensamiento crítico está condenado a tener actitudes conformistas, dependientes, hasta tradicionalistas” (Ponce, 2018, p. 152); constituye un reto para todos los profesionales que ejercemos la docencia universitaria, pero, más que un reto es una alta responsabilidad desde el punto de vista académico, didáctico, filosófico, político e ideológico; porque la universidad es el centro de debate en la que fluyen una infinidad de pensamientos y recuérdese que: “Los pensadores críticos justos son intelectualmente humildes e intelectualmente empáticos; poseen confianza en la razón y en la integridad intelectual. Muestran coraje intelectual y autonomía intelectual” (Paul y Elder, 2005, p. 7), por lo que el docente está comprometido a aperturar, orientar los debates y de esa manera contribuir al cambio y transformación de las estructuras caducas del sistema capitalista de opresión.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el efecto del presente artículo de revisión se ha asumido la técnica del Análisis de contenido, sostenido en Hernández, Fernández y Baptista (2006) *Metodología de la investigación*; en este proceso se ha seleccionado como universo de estudio el texto: *El método dialéctico para desarrollar el pensamiento crítico* (2018) y de manera concreta el capítulo IV titulado: El pensamiento crítico; entre tanto, las categorías de análisis fueron: el método dialéctico y el pensamiento crítico en la formación universitaria, tomando como énfasis a la pregunta ¿para qué?

Para efectos del estudio general se utilizó el método dialéctico de interpretación referida a los contenidos de forma y fondo de las fuentes bibliográficas; en tal sentido consideramos que sea una base para posteriores estudios de esta naturaleza.



CONCLUSIONES

Primero: el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento que para su comprensión se requiere estudiar desde la dimensión de la concepción filosófica materialista del mundo, para comprender y desarrollar el pensamiento crítico requiere ser orientado por el método dialéctico; además, el conjunto de argumentos y propuestas teóricas se encuentran correlacionadas con la toma de posición respecto a la realidad social concreta.

Segundo: el desarrollo del pensamiento crítico como estrategia didáctica permite generar aprendizajes auténticos, creativos y transformadores, pero, sobre el fundamento y la orientación del método dialéctico; además, formar y forjar futuros profesionales destacados en el pensamiento crítico es responsabilidad histórica de los docentes universitarios.

Tercero: en conformidad al análisis bibliográfico realizado corresponde realizar investigaciones básicas con mayor profundidad relacionados a promover estrategias metodológicas en función al desarrollo del pensamiento crítico, sobre una base de orientación de la filosofía materialista y dialéctica.

REFERENCIAS

- Dynnik, M. A. y Otros. (1966). Historia de la filosofía. México. Editorial Grijalbo, S. A. Primera Edición en español. T. I-VI.
- Hernández, Fernández, Baptista. (2006). Metodología de la investigación. Interamericana Editores. S. A. DE CV. Impreso en México.
- Iudin-Rosental. (1988). Diccionario filosófico. Ediciones Universo. Lima-Perú.
- Laiton Poveda, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. Colombia, Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. ISSN: 1681-5653
- Mariátegui, José C. (1976). Temas de educación. Empresa Editora Amauta. Lima Perú.
- Marx y Engels. (2006). Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. Madrid. PRINTED IN SPAIN. Depósito Legal: M-29178-2006. ISBN: 84-96276-13-9. www.engels.org · fundacion_federico@engels.org
- Mendoza Guerrero, Pedro L. (2015). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Tesis de posgrado, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Investigación.
- Morales Zúñiga, Luis C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. Revista Electrónica Actualidad Investigativas en Educación. Volumen 14, Número 2. Mayo – Agosto.
- Morin, Edgar. (1990). Introducción al pensamiento complejo.
- Paul, R. y Linda E. (2005). Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico www.criticalthinking.org
- Ponce Vargas, José. M. (2009). El método dialéctico en la formación científica en estudiantes del ISP de Ayaviri. Tesis de Posgrado Universidad Nacional del Altiplano-Puno-Perú.
- (2018). El método dialéctico para desarrollar el pensamiento crítico. 1ra. Edición 2018. Mayvar Impresores. Puno-Perú.
- Prieto González, J. M. (2008). Pensamiento crítico y universidad: Estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México. Revista Investigación y Ciencia. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Número 42, (36-44), Septiembre-Diciembre 2008. <https://investigacion.uaa.mx/RevistalyC/archivo/revista42/Articulo%206.pdf>
- Villarini Jusino. Ángel R. (s/a). Perspectivas psicológicas. volúmenes 3 - 4 • ANO IV. Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>

TECNOLOGÍA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA EL GOBIERNO ELECTRÓNICO EN EL CONSEJO COMUNAL CENTAUROS DEL SUR

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY FOR ELECTRONIC GOVERNMENT IN THE CENTAUROS DEL SUR COMMUNAL COUNCIL

*Mayerlin Graterol**

RESUMEN

La presente investigación se fundamenta en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), Gobierno Electrónico (e-Gob), y fue desarrollada en el Consejo Comunal (CC) de la Urbanización Agustín Codazzi, ubicado en el Estado Barinas, municipio Barinas, parroquia Corazón de Jesús, a fin de definir un modelo de uso en TIC para la inserción en el e-Gob del CC. Alcanzar el objetivo, implicó una revisión exhaustiva de la condición del uso de las TIC en el CC, de estrategias para la inserción del CC en el e-Gob, que condujo al análisis de la relación entre el uso de las TIC y elementos de e-Gob, para proponer el diseño de un modelo en el uso de TIC para el CC en el marco del e-Gob en la República Bolivariana de Venezuela, confirmó la presunción de que los planes establecidos de e-Gob carecen de estrategias efectivas en el uso de las TIC para la inserción del CC, razones que justificaron completamente la investigación. Se puntualiza un marco teórico de corte tecnológico y social. El marco metodológico empleado en la investigación fue de tipo descriptivo. La investigación evidenció de forma concluyente la oportunidad transformadora desde el CC al implantar un modelo de uso de TIC para la inserción en el e-Gob.

Palabras claves: Tecnologías de Información y Comunicación, Gobierno Electrónico y Consejo Comunal.

ABSTRACT

The investigation is based on Information and Communication Technologies (ICT), Electronic Government (e-Gov), and was developed in the Community Council (CC) of the Agustín Codazzi Urbanization, located in Barinas State, Barinas municipality, parish Corazón de Jesús, in order to define a model of use in ICT for insertion in the e-Gov of the CC. Reaching the objective involved an exhaustive review of the condition of the use of ICT in the CC, of strategies for the insertion of the CC in the e-Gov, which led to the analysis of the relationship between the use of ICT and elements of e-Gov, to propose the design of a model in the use of ICT for CC within the framework of the e-Gov in the Bolivarian Republic of Venezuela, confirmed the presumption that the established e-Gov plans lack effective strategies in the use of ICT for the insertion of CC, reasons that fully justified the research. A technological and social theoretical framework is specified. The methodological framework used in the research was descriptive. The research conclusively evidenced the transformative opportunity from the CC by implementing an ICT use model for insertion in the e-Gov.

Keywords: Information and Communication Technologies, Electronic Government and Community Council

* Ingeniera en Informática. MSc. Gerencia en Tecnologías de Información y Comunicación. MSc. Seguridad de la Nación. Docente del Instituto de Altos Estudios del Pensamiento del Comandante Hugo Chávez IAEHCH. Correo Electrónico: mayerlin.graterol@gmail.com. Barinas, República Bolivariana de Venezuela.

INTRODUCCIÓN

Urbanismo, es el conjunto de conocimientos que se refieren al estudio de la creación, desarrollo, reforma y progreso de los poblados, es decir, la ciencia del diseño, construcción y ordenamiento de las ciudades, por extensión, trazado urbano, aunque no sea planificado, en orden a las necesidades materiales de la vida humana, con que se pretende mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Históricamente el urbanismo arranca desde la misma conformación de la ciudad, y esta a su vez nace, con el carácter social del hombre, como lo expone Marx "La esencia humana no es algo abstracto e inherente a cada individuo, es en realidad, el conjunto de las relaciones sociales" (1945)

En relación a la sociabilidad, productiva y económica, que requiere de un modelo de Estado, donde la sociedad política organizada, ejerce el poder constitucional a través de elementos constitutivos, como es El Gobierno, donde un conjunto de órganos directivos del Estado o la institución o conjunto de instituciones por las cuales la sociedad realiza y desarrolla aquellas reglas de conducta necesarias para hacer posible la vida de los seres humanos en una condición social.

A nivel mundial, las agendas de los gobiernos están enfocadas en la capacidad de producir transformaciones en la mejora para la vida de la ciudadanía y de fortalecer la transparencia, probidad y eficiencia en la gestión, con la finalidad de alcanzar los objetivos del gobierno en la conducción política del Estado. En este sentido, los gobiernos establecen estrategias planificadas para la acción, en materia legislativa, social, económica, educación, salud, seguridad, infraestructura, comunicaciones, energía, alimentación, entre otras.

Para Thoenig (1997), define las política pública como, "la acción de las autoridades públicas, investidas de legitimidad gubernamental, que abarca múltiples aspectos, que van desde la definición y selección de prioridades de intervención, hasta la toma de decisiones, su administración y evaluación". Así como para Molina (2005) "son iniciativas estratégicas que provienen del poder público, básicamente del Estado, en la búsqueda de soluciones a problemas colectivos".

Por lo tanto, los gobiernos tienen responsabilidades legalmente adquiridas para velar por los derechos de los ciudadanos, algunos de ellos, tiene resultados deficientes en las políticas públicas que ejecutan para el desarrollo humano, y que pudieran generar circunstancias intensificadoras de la desigualdad y la exclusión social, es decir, las desventajas que pueden ser producida por la dificultad que una persona o grupo tiene para integrarse a algunos de los sistemas de funcionamiento social, en consecuencia una flagrante violación a los derechos de ciudadanía.

Se coincide con el punto de vista de Martínez, la necesidad de cubrir los problemas individuales y sociales, incrementan el estímulo para idear y materializar los mecanismos o herramientas que satisfaga las carencias. De ahí que, ante las necesidades sociales e individuales, desde el interior mismo de la comunidad surgen nuevas exigencias de democracia participativa o consultiva:

La existencia de necesidades insatisfechas es por una parte causa de malestar individual y social pero por otra es también un estímulo para el progreso material, es decir, para la producción de nuevos medios que satisfagan necesidades (...) al individuo que decide qué y cómo producir (Martínez, 2001).

De manera que, en la perspectiva de una forma de vida en común, donde un conjunto de personas con intereses, propiedades u objetivos comunes, forman las comunidades que ocupan determinados territorios y cuya pluralidad de personas actúan entre sí, donde participan activamente para realizar tareas y acciones comunes, formando parte de una organización social, según Guattari (2003) “La ciudad produce el destino de la humanidad, sus promociones así como sus segregaciones, la formación de élites, el porvenir de la innovación social, de la creación en todos los ámbitos” donde “Uno de los motores importantes de las futuras transformaciones urbanas será la invención de nuevas tecnologías, sobre todo la conjunción entre lo audiovisual, la informática y la telemática”.

En la actualidad, el desarrollo y uso de tecnología para el manejo de la información y comunicación, han penetrado en lo más profundo de la sociedad, y conlleva a cambios que alcanzan todos los ámbitos de la actividad humana, inciden en esferas, tales como, la educación, la ciencia, el mundo laboral, los medios de difusión masiva, la medicina, en fin, en la cotidianidad en la que se desarrolla. Todos los grupos humanos se ven afectados directa o indirectamente por el desarrollo de las TIC y de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs). Visión que desde el siglo XX proyectaba Adell:

(...) los cambios tecnológicos han dado lugar a cambios radicales en la organización del conocimiento, en las prácticas y formas de organización social y en la propia cognición humana, esencialmente en la subjetividad y la formación de la identidad. Sólo adoptando una perspectiva histórica es posible comprender las transformaciones que ya estamos viviendo en nuestro tiempo (1997:13).

Ante el auge creciente de las nuevas tecnologías, la expansión masiva de la información, y la necesidad de hacer accesible los servicios del gobierno al ciudadano, surge un nuevo modelo de gobierno denominado Gobierno Electrónico (e-Gob), orientado a brindar mejores servicios al ciudadano. Por tanto, un nuevo modelo de cooperación, el e-Gob que democratice el acceso a la información y el conocimiento, como instrumentos fundamentales para la seguridad de la nación, en el desarrollo, y su respectiva defensa desde lo social, económico, cultural, ambiental, geográfico.

En América Latina, se cuenta con varios países que entre las estrategias para mejorar el desarrollo humano, han implementado proyectos incorporando plataformas tecnológicas para permitir la comunicación entre la administración pública y los ciudadanos. No obstante, a pesar de las iniciativas de los gobiernos por mejorar sus servicios al ciudadano mediante la utilización de las TIC; puntualiza Brys (2005:4) “(...) poco cambio desde entonces, las burocracias inflexibles, las largas horas de espera, los complejos formularios con múltiples copias, las colas para recibir atención, todo sigue ahí”.

En virtud de lo expuesto, resulta de especial interés reconocer que además de que esta tecnologización no es homogénea entre los países y que existe una clara diferencia entre los que producen y disponen de la tecnología y quienes la tienen, la consumen y pueden acceder a ella, estas disparidades se presentan también al interior de los diversos sectores sociales de cada nación. Se destaca que:

(...) si el propio proceso de formulación de las políticas para la promoción de la Sociedad de la Información, en general, y los proyectos de Gobierno

Electrónico, en particular, se realiza al margen de la población y de sus organizaciones, sin tener en cuenta su realidad y sus necesidades concretas, no será posible promover la apropiación social de Internet (Criado y otros autores, 2002:42)

Es una gobernabilidad, que para Criado y otros (Ob. Cit) será posible en la medida de la acción política, social y económica, considerando que sea capaz de formularse de manera consensuada, teniendo presentes “las necesidades y demandas de la sociedad, que permitan resolver los problemas cada vez más complejos, ofreciendo respuestas y resultados adecuados, de manera efectiva”. Adicionalmente, como oportunidad posible para recuperar la legitimidad y la confianza en las instituciones públicas.

Que en el pensamiento de Hugo Chávez, es el modelo democrático que está plasmado en el acuerdo constitucional del mandato del pueblo soberano, específicamente en el artículo 2 e incluso está en el preámbulo, en el segundo párrafo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999): “(...) con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica (...)”. Inspirado en Robinson, Simón Rodríguez el maestro del Libertador Simón Bolívar, puntualiza Chávez (2009) “Y por eso aquí hablamos de la democracia participativa y protagónica como un solo concepto, el protagonismo popular es un concepto bolivariano, democrático y eminentemente revolucionario”.

La República Bolivariana de Venezuela enfrenta el desafío de ejecutar estrategias en TIC, y con igual ahínco, ha establecido los Consejos Comunales, (en lo sucesivo CC) en el marco constitucional de la democracia participativa y protagónica de las comunidades organizadas. Un ejemplo, es el Consejo Comunal del sector Centauros del Sur de la Urbanización Agustín Codazzi, ubicado en el Estado Barinas en el municipio Barinas, parroquia Corazón de Jesús, donde en el manejo de la información, se han implantado mecanismos tradicionales para obtener, tramitar y generar datos e información.

Por tal razón, surgió la interrogante ¿Cómo incide el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación que permitan la inserción del Gobierno Electrónico en el CC del sector Centauros del Sur de la Urbanización Agustín Codazzi, en el Municipio Barinas del Estado Barinas?. Con el propósito de estudiar la inserción en el marco del Gobierno Electrónico del CC del sector Centauros del Sur de la Urbanización Agustín Codazzi, bajo un Modelo de uso en Tecnología de Información y Comunicación:

- ¿Cuáles son las Tecnología de Información y Comunicación que dispone el Consejo Comunal del sector Centauros del Sur de la Urbanización Agustín Codazzi en el Municipio Barinas del Estado Barinas?
- ¿Cuáles son los planes establecidos para la inserción en el marco del Gobierno Electrónico en el Consejo Comunal del sector Centauros del Sur de la Urbanización Agustín Codazzi en el Municipio Barinas del Estado Barinas?
- ¿Cuál es la relación entre la estrategia de uso de las Tecnologías de Información y Comunicación y la inserción del Gobierno Electrónico en el Consejo Comunal del sector Centauros del Sur en el Municipio Barinas del Estado Barinas?
- ¿Cómo definir un modelo de uso en Tecnología de Información y Comunicación para insertar en el marco del Gobierno Electrónico al Consejo Comunal del sector Centauros del Sur de la Urbanización Agustín Codazzi en el Municipio Barinas del Estado Barinas?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela, avalado mediante el sufragio del Pueblo Soberano, enmarcado en el acuerdo del marco constitucional de la democracia participativa y protagónica de las comunidades organizadas, ha establecido la Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2009) (en lo sucesivo LCC), donde en su artículo número 2, define a los Consejos Comunales como:

(...) instancia de participación, articulación e integración entre los ciudadanos y ciudadanas, movimientos sociales y populares, que permiten al pueblo organizado ejercer el gobierno comunitario y la gestión directa de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades, potencialidades y aspiraciones de las comunidades, en la construcción del nuevo modelo de sociedad socialista de equidad y justicia social.

En este sentido, el propósito de los CC es mejorar la calidad de vida de todos sus habitantes, con miras a la transformación del nuevo ser humano para el socialismo del siglo XXI, procurando la debida coordinación interinstitucional a fin de realizar todas las actividades en relación con las particularidades y los problemas más relevantes de la comunidad y buscar soluciones a los problemas de tipo urbanos.

Tecnología de Comunicación e Información

Distintos autores han ofrecido sus análisis sobre los términos entre las viejas y las nuevas tecnologías de información y comunicación, y conocidas por las abreviaciones respectivas TIC y NTIC. Autores como Peón, Serramona y Cabero, han dedicado en sus análisis un espacio para exponer sobre las más peculiares y resaltantes cualidades para la Tecnología, estableciendo como base la estrecha relación entre la ciencia y la tecnología.

Para Peón (2006), la ciencia y la tecnología no se pueden concebir como entidades separadas, sino que están unidas por un continuo y por un objetivo común, que es el de mejorar la calidad de vida; la ciencia proporciona las bases teóricas para la mejor comprensión de los fenómenos de la naturaleza y sociales, y la tecnología las proporciona para aplicar el conocimiento científico en la solución de problemas.

Desde la perspectiva de Serramona (1990, en Cabero, 2001), donde los avances de una dependen de la otra y viceversa, confieren a la tecnología siete características epistemológicas:

1. Racionalidad. Mediante la cual las decisiones asociadas sobre estas deben ser razonadas.
2. Sistematización. Para que en el proceso se observen todos los elementos que intervienen, así como sus relaciones para comprender los efectos que se producen en el resto del sistema como consecuencia del cambio en uno de los elementos.
3. Planeación. El uso de la tecnología demanda procesos de anticipación sobre la acción. Es decir, cualquier acción debe estar precedida de una organización planificada.
4. Claridad de las metas. Como proceso se requiere de una cuidadosa planificación en torno a objetivos y metas predeterminadas.

5. Control. En todo momento el proceso debe revisarse para detectar desviaciones y aplicar correcciones para avanzar a la consecución de las metas.
6. Eficacia. La actuación de quién trabaja con la tecnología debe ser la de lograr los objetivos planteados.
7. Optimización. Se debe buscar que los recursos y elementos que intervienen en el desarrollo tecnológico sean aprovechados al máximo.

En este sentido, Acevedo (2000) es concluyente que “Ciencia y Tecnología son bienes sociales, y es la misma sociedad la llamada a tener una participación cada vez más activa y comprometida con su desarrollo e impacto generalizado”.

Gobierno Electrónico.

Brys (Ob. Cit:4) menciona la existencia de tres escuelas del pensamiento que definen el e-Gob. Indica que para la Primera Escuela, el enfoque deriva del Comercio Electrónico, y define al e-Gob como la “transformación de la entrega de servicios gubernamentales al ciudadano a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación”. Señala que la Segunda Escuela, define al e-Gob como el “aprovechamiento de las TIC para hacer más eficientes todas las áreas del gobierno”. En este enfoque se define al e-Gob como un “gobierno inteligente”, que utiliza la tecnología de Internet para relacionar internamente a las partes que componen el gobierno, con la finalidad de alcanzar una mejora en la gestión.

En la referencia de Brys, para la Tercera Escuela del pensamiento e-Gob es mucho más que una simple entrega mejorada de los servicios del gobierno y el uso de las TIC para transformar al sector público. Esta visión define al e-Gob como una “verdadera revolución ciudadana que transformará a la naturaleza misma del Gobierno: qué hace, cómo lo hace y, finalmente, por qué lo hace”. Considera al e-Gob como un nuevo modelo de gobernación acorde a la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Por su parte Brys (Ob. Cit:5), expone una aproximación a la definición del e-Gob, indicando que:

El Gobierno Electrónico, es el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones por parte de las instituciones del Estado, para crear un nuevo modelo de Administración Pública, mejorar cualitativamente la provisión de los Servicios e Información a los Ciudadanos, aumentar la Eficiencia, la Eficacia y la Transparencia del sector público y, con la plena Participación Ciudadana, avanzar hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

MATERIALES Y MÉTODOS

El CC del sector Centauros del Sur de la Urbanización Agustín Codazzi, ubicado en el Estado Barinas en el Municipio Barinas, Parroquia Corazón de Jesús, donde en el manejo de la información, se han implantado mecanismos tradicionales para obtener, tramitar y generar datos e información, asimismo para la comunicación implementan las visitas presenciales a los organismos y en pocos casos por vía telefónica, para gestionar ante las autoridades municipales, regionales y nacionales las necesidades evidentes en la comunidad.

Resaltando, que esta comunidad la conforman familias de escasos recursos económicos, y que la necesidad de acercamiento e intercambio de información y comunicación del CC con los Entes del Estado Nacional, Municipal y Regional sucede con un promedio de tres (3) días a la semana, y en muchas ocasiones sin ser atendidos por los encargados de la administración pública, y con escasas respuestas al seguimiento de los problemas planteados.

Una de las actividades realizadas por el CC del sector Centauros del Sur de la Urbanización Agustín Codazzi, es el censo de la población e infraestructura que permite obtener un conocimiento directo y socialmente validado sobre la realidad de la comunidad, cuya información cuantitativa describe la condición de ocupación socio-económica, cultural, educativa y otras informaciones concernientes a los habitantes, que permiten obtener una primera aproximación de las características y condiciones del asentamiento urbano popular. Esto permite el acceso a información que, de otro modo, sería inaccesible por parte de las instituciones y garantizan la fiabilidad de la información.

En la mayoría de los casos el tabulador de censo contiene: número de familias, tiempo de residencia, población económicamente activa, rango de edades, grado instrucción, número y tipos de viviendas, servicios y equipamientos, entre otros. Así como la información de poligonales del sector, es decir, los límites que encierran a la comunidad, de dónde a dónde va el sector, definiendo un plano de la comunidad, de sus parcelas, sus viviendas, cuántos pisos tienen, y otras informaciones que permitan hacer el ordenamiento urbanístico básico de la comunidad.

El CC dispone de gran cantidad de datos e información, que debido a, que se encuentra respaldada en mecanismos manuales, como son, acceso a la información impresa, radio, televisión, procesos manuales para capturar, analizar y presentar datos e información, almacenamiento de documentación impresa, manuscritos, formatos impresos en papel, entre otros, limitando la utilidad de procesamiento, distribución y ser accesible rápida y eficazmente.

Sin embargo, a pesar de la reconocida gestión organizativa y social del CC del sector Centauros del Sur de la Urbanización Agustín Codazzi, su experiencia con las nuevas tecnologías de información y comunicación son limitadas, motivado a:

- Carencia de infraestructura de las TIC.
- Limitaciones para el potencial uso de las TIC.
- Falta de formación y capacitación en el uso de las TIC.
- Barreras económicas para la adquisición, mantenimiento y reemplazo por obsolescencia de equipos y programas informáticos.
- La escasez de iniciativas efectivas para transformar con el uso de las TIC las relaciones entre el colectivo y la administración pública.

Así fue indicado en la entrevista semi-estructurada realizada a los miembros del CC representado por los Voceros y Voceras de los Órganos Ejecutivo, Financiero y Social, convirtiéndose en el punto de partida del trabajo de investigación descriptiva, en modalidad documental como de campo, mediante la aplicación de técnicas de recolección de datos de primera mano para conocer el uso en las TIC del Consejo Comunal del sector Centauros del Sur de la Urbanización Agustín Codazzi, y las estrategias para la inserción en el e-Gob, consolidando un análisis de resultados que afianzan las conclusiones y recomendaciones del estudio.

CONCLUSIONES

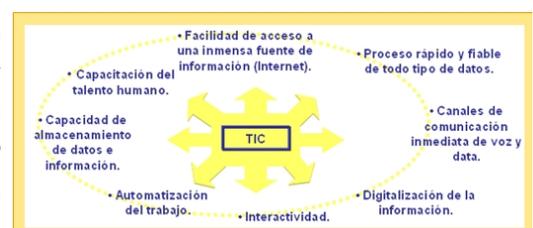
En función de los objetivos propuestos y del análisis de resultados se plasman a continuación las conclusiones consideradas más pertinentes:

- Las TIC que disponen y usan en las actividades que desempeñan las voceras y voceros dentro del CC de la Urbanización Agustín Codazzi, en el Municipio Barinas del Estado Barinas, los resultados obtenidos deducen, que se basan fundamentalmente en medios tradicionales, como carpetas, archivos físicos, entre otros; adicionando la carencia de equipos y programas informáticos, lo que repercute en el escaso uso y limitaciones en el uso de las TIC.
- Se constata la disposición a utilizar las bondades de las TIC que estén a su alcance, para optimar las tareas de generar y gestionar la información y comunicación, por parte de las voceras y voceros del CC de la Urbanización Agustín Codazzi, en el Municipio Barinas del Estado Barinas.
- En cuanto a estrategias de inserción en el marco del e-Gob para el CC de la Urbanización Agustín Codazzi, en el Municipio Barinas del Estado Barinas, se puede inferir las barreras de hardware, software y medios para conseguir su acceso al portal oficial de e-Gob, como una ventana única que consolida los portales oficiales de los Entes gubernamentales, a fin que el CC se mantenga actualizado con la información de los acontecimientos más reciente en la República Bolivariana de Venezuela.
- Se puede razonar que la relación entre el e-Gob y el uso de TIC en el CC de la Urbanización Agustín Codazzi, en el Municipio Barinas del Estado Barinas, se encuentra en el grado inicial de las fases de consolidación de e-Gob (Pocoví y Farabollini, 2002).
- Se observa la capacidad organizativa del CC de la Urbanización Agustín Codazzi, y se determina que existe la necesidad interna de formación y capacitación del talento humano de los voceros y voceras en el uso de las TIC; Así como, la adquisición de equipos y programas informáticos que permitan el acceso al e-Gob, para propiciar la satisfacción de sus necesidades, para su vida digna y desarrollo integral.
- Además, se determina que los Organismos de la Administración Pública con los que interactúa el CC, promueven una escasa implementación del uso de la potencialidad de las TIC, para el intercambio o transferencia de información y comunicación. Donde debería existir una instancia de participación para el ejercicio directo de la soberanía popular para la formulación, ejecución, control y evaluación de las políticas públicas. (LCC, 2009).
 - Los planes establecidos de e-Gob carecen de estrategias efectivas en el uso de las TIC para la inserción del CC de la Urbanización Agustín Codazzi, en el Municipio Barinas del Estado Barinas.
 - Altamente productiva sería la relación entre el adecuado uso de las TIC y estrategias efectivas para la inserción en el marco del e-Gob en el CC de la Urbanización Agustín Codazzi, en el Municipio Barinas del Estado Barinas.
 - La descripción del modelo basado en el uso de las TIC, debe ajustarse a las necesidades que permitan al CC de la Urbanización Agustín Codazzi, en el Municipio Barinas del Estado Barinas, la consolidación de su inserción en el marco del e-Gob.

Adicional a las conclusiones planteadas y fundamentadas en la investigación, se exponen a continuación algunas recomendaciones, de forma tal que el CC, tomando en consideración estas sugerencias de la autora, supere a mediano plazo las deficiencias en el uso de TIC y la preparación para su inserción en el e-Gob.

- En honor a la participación protagónica del CC de la Urbanización Agustín Codazzi, en el Municipio Barinas del Estado Barinas, tiene la oportunidad de proponer iniciativas comunales de apropiación de e-Gob, que integre al CC a la llamada Sociedad de la Información y el Conocimiento.
- Exponer ante la Asamblea de Ciudadanos y Ciudadanas, las bondades y potencialidades de hacer uso de las TIC en las actividades que desempeñan las voceras y voceros del CC, con referencia a este estudio de investigación. Así como, solicitar su aprobación para gestionar proyectos comunitarios orientados a subsanar las necesidades de TIC en el CC, como recursos de propiedad social para contribuir a la transformación integral de la comunidad.
- Como parte del Plan Comunitario de Desarrollo Integral de la Comunidad, se deben elaborar proyectos comunitarios donde se planifican las actividades concretas orientadas a la capacitación del talento humano y la adquisición o dotación de las TIC requeridas por el CC.
- Los proyectos comunitarios orientados a la capacitación del talento humano y la adquisición o dotación de las TIC deben estar ajustados a la regulación nacional en las materias de TIC y e-Gob.
- Presentar ante los Organismos de la Administración Pública Nacional con competencia en la participación ciudadana y TIC, los proyectos comunitarios orientadas a la capacitación del talento humano y la adquisición o dotación de las TIC.
- Hacer uso del convenio establecido en el artículo 4 de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, donde los estudiantes cursantes de formación profesional, deben desarrollar en beneficio de la comunidad, actividades para aplicar los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, para cooperar con su participación el diseño, desarrollo e implantación de sistemas de información; actualización y mantenimiento del hardware y software, entre otros.
- Para los proyectos comunitarios orientados a la adquisición o dotación de las TIC, tener en cuenta las tendencias actuales y la evolución futura de las TIC, puede estar caracterizada por aspectos como equipos portátiles con alta capacidad de procesamiento, implantación de las tecnologías inalámbricas, uso de los sistemas de banda ancha para las conexiones, telefonía móvil de última generación, multiplicación de las tareas automatizadas.
- La definición para el modelo en el uso de las TIC, que la autora de esta investigación recomienda, se basa en las características y aportaciones de la TIC enfocados hacia la sociedad, del marco contextual de Cabero (2007) y Marqués (2008), respectivamente.

Figura 1 - Modelo de uso en TIC.



Fuente: La Autora (2011)

- Adicionando, las características del modelo de sociedad de la información que propone Valentí (2002), citando: *no se reconocen recetas o modelos trasplantables*, surge la necesidad de construir Modelos Endógenos adaptado a la realidad, siguiendo la metodología que se construye *de abajo hacia arriba*. Con una orientación hacia la creación, uso y difusión de nuevos conocimientos, buscando el consenso entre diversos agentes (empresas, gobierno, universidades, centros tecnológicos, organismos financieros, ciudadanos, entre otros.), en la *complementariedad* de funciones y atendiendo a los *aspectos estructurales y funcionales* para la construcción de la Sociedad de la Información. Con una visión local pero profundamente comprometida con una visión internacional. Considerando una profunda coordinación de las políticas públicas a los fines del desarrollo de la Sociedad de la Información y contribuyendo a crear una cultura de la innovación en el país. (Cursivas de la Autora).
- El modelo de uso de las TIC para el CC de la Urbanización Agustín Codazzi, pretende definir las especificaciones del conjunto de NTIC mínimas necesarias, que debe poseer el CC para el soporte de la información y canales de comunicación, relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizada de los datos, a fin de agilizar las actividades dentro de las funciones de los voceros y voceras, así como sus prioridades de adquisición o dotación:
 - Dar prioridad a la formación y valoración del talento humano, con proyectos comunitarios orientados al entrenamiento teórico - práctico del uso de TIC, cuyo contenido incluya temas de índole social, así como temas técnicos, por ejemplo: Desarrollo personal e Inducción al Uso de Internet, respectivamente.
 - Paralelamente planificar las acciones para la adquisición o dotación del hardware y software para el procesamiento de datos, es decir, equipos de computación y los dispositivos periféricos como impresora, lector óptico, teclado, unidad para lectura y escritura de discos compactos (CD) y Disco Versátil Digital (DVD), entre otros; y los programas de computación de tipo paquetería básica de escritorio, como editores de palabras, para hojas de cálculo, presentaciones de texto, entre otros. Así como, gestores de base de datos, navegador de Internet, como aplicaciones básicas.
 - Incluir los dispositivos con la capacidad de almacenamiento de datos e información de fácil transporte, como por ejemplo, pendrive, disco duro portátil, discos compactos (CD), Disco Versátil Digital (DVD), entre otros. Así como, los dispositivos para la digitalización y copiado de la información en formatos como papel, es decir, scanner, fotocopidora, entre otros.
 - Gestionar proyectos comunitarios orientados a la automatización e interactividad del trabajo, es decir, adquirir o dotar de sistemas de información para procesar automáticamente la información requerida en la ejecución de las tareas mediante las instrucciones programadas para agilizar las actividades de trabajo, programas de gestión, material formativo usando equipos de computación, programas que permitan realizar la selección de personas de manera aleatoria para la asignación de algún beneficio, como por ejemplo: empleos, becas estudiantiles, créditos, entre otros.
 - Con igual ahínco, establecer proyectos para facilidad de acceso a una inmensa

fuente de información, como Internet y CD o DVD como soporte de base de datos, películas y videos digitales, enciclopedias, entre otros. Donde es fundamental concretar el acceso al servicio de Internet, para obtener, entre otros de interés, el acceso al portal único de e-Gob, www.gobiernoenlinea.ve, y al portal del Ministerio del Poder Popular para las Comunas y Protección Social, <http://www.mpcmunas.gob.ve/>; y a todas las bondades que ciberespacio, como correo electrónico, foros, Chat, entre otros.

- Incluyendo los canales de comunicación inmediata de voz y data para difundir información y contactar con cualquier persona o institución, como por ejemplo: Televisión y radio comunitaria, telefonía fija y celular, correo electrónico, otros.

Figura 2 - Recomendaciones del modelo de uso en TIC.



Fuente: La Autora (2011)

De igual modo, se exponen algunas recomendaciones dirigidas a los Organismos de la Administración Pública, que le compete:

- Agilizar el proyecto “Uso de Tecnologías de Información para el ejercicio del poder comunal” para dotar de hardware, software y medios de TIC al CC de la Urbanización Agustín Codazzi.
- Coordinar las iniciativas del CC de la Urbanización Agustín Codazzi para proyectos comunales orientados a la capacitación del talento humano y la adquisición o dotación de las TIC.
- Establecer proyectos para el reemplazo de hardware y software por obsolescencia o cese de la vida útil de los recursos de TIC de propiedad social del CC de la Urbanización Agustín Codazzi.
- Consolidar proyectos de TIC con estándares libres y desarrollo endógeno, que agilicen el avance de las fases de e-Gob, en los portales www.gobiernoenlinea.ve, y <http://www.mpcmunas.gob.ve/>, como los principales sitios web para iniciar las relaciones entre el CC de la Urbanización Agustín Codazzi y los Entes gubernamentales.
- Es recomendable el desarrollo de estudios similares en otros CC legalmente constituidos, a fin de unificar criterios en cuanto al modelo de uso en TIC se refiere.

REFERENCIAS

- Acevedo, E. (2000). Innovación tecnológica, economía y sociedad: una reflexión necesaria para CTS. Recuperado desde <https://www.otrasvoceseneducacion.org/archivos/108209>
- Adell, J. (1997). Tendencias de la Educación en la Sociedad de las Tecnologías de la Información. Madrid. Universidad Jaume.
- Brys, C. (2004). Plan Estratégico para el Gobierno Electrónico de la Provincia de Misiones. Editorial Universitaria de Misiones. Recuperado desde <http://www.fce.unam.edu.ar/publicaciones/950-579-033-3.pdf>
- Cabero, J. (2001). Tecnología Educativa: Diseño y Utilización de Medios en la Enseñanza. Paidós Ibérica. Barcelona. España.
- Cabero, J. (2007). Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Editorial. Síntesis, Madrid. McGraw-Hill.
- Chávez, H. (2009). Intervención del Comandante Presidente Hugo Chávez en la sesión especial décimo aniversario de la convocatoria a la Asamblea Nacional Constituyente. Recuperado desde www.todochavez.gocas.
- Criado, J. Ram
- CRBV (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Con la enmienda N° 1 del 15 de febrero de 2009. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.908 Extraordinaria. Caracas. ilo M. y Serna, M. (2002). La Necesidad de Teoría(s) sobre Gobierno Electrónico. Una Propuesta Integradora. XVI Concurso de Ensayos y Monografías del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública "Gobierno Electrónico". Caracas. República Bolivariana de Venezuela.
- Guattari, F. (2003). Prácticas Ecosoficas y Restauración de la Ciudad Subjetiva. Recuperado desde <http://maquinasdefuego.blogspot.com/2015/05/150515-felix-guattari practicas.html>
- Ley Orgánica de los Consejos Comunales. (2009, Diciembre). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 39.335. Caracas.
- Martínez, J. (2001). Las necesidades sociales y la pirámide de Maslow en La Economía de Mercado, virtudes e inconvenientes. Recuperado desde http://www.eumed.net/cursecon/2/necesidades_sociales.htm
- Marqués, P. (2008, Marzo). Las TIC y su Aporte a la Sociedad. Recuperado desde <http://peremarques.net/tic.htm>.
- Marx, K. (1945). Tesis sobre Feuerbach.
- Molina, C. (2005). Modelo de protección para pobres. Boletín-INDES #2.
- Peón, R. (2009). La Profesión de la Tecnología Educativa. Recuperado desde <http://www.tic-ead.blogspot.com/2009/10/la-profesion-de-la-tecnologia-educativa.html>
- Pocoví, G. y Farabollini, G. (2002). Gobierno Electrónico: Un Cambio Estructural la Integración de la Información como Requisito. XVI Concurso de Ensayos y Monografías del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública "Gobierno Electrónico". Caracas.
- Thoenig, J. (1997). Política Pública y acción Pública, Revista Gestión y Política Pública. Volumen VI. Número 1. México.
- Valentí, P. (2002). La Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe: TICs y un nuevo Marco Institucional. Revista iberoamericana de ciencia, tecnología, sociedad e innovación.

Luis Peñalver Bermúdez*

CAUSA DE HECHICERÍA CONTRA ANNA RODRÍGUEZ DE VILLENA (1638): EL SANTO OFICIO DE LA INQUISICIÓN EN CUMANÁ

Resumen

La Inquisición constituye un tema extremadamente controversial, porque está vinculado a procedimientos que lesionaban la dignidad humana y tenía a la muerte como parte sustantiva de su inventario. En Venezuela, posterior a la invasión hispana, como espacio sometido a la administración colonial, se replicaron sistemas e instituciones de arraigada vida en la Península Ibérica y así llegó el brazo inquisidor del Santo Oficio, aun cuando los procesos tenían que ventilarse en Cartagena de Indias. Uno de los casos que los Calificadores del Santo Oficio tuvieron que procesar, fue la causa de hechicería contra Anna Rodríguez de Villena, residente en Cumaná, en 1638. Conocer históricamente este acontecimiento en particular, permitirá familiarizarse, en buena parte, con los propósitos, las estrategias y las acciones, de una institución con mucho que estudiar en Venezuela. Partiendo de fuentes generales de incalculable valor, publicadas en el siglo XIX, y con apoyo de documentación del Archivo Histórico Nacional de Madrid, correspondiente al siglo XVII, dada a conocer en el 2005, será posible estudiar y analizar la información del contexto referida al Santo Oficio de la Inquisición y los detalles de la causa por hechicería contra Anna Rodríguez de Villena.

Palabras claves: Inquisición, Santo Oficio, hechicería, Cumaná.

Dos acontecimientos han dado impulso a la siguiente presentación. En primer lugar, la lectura del libro: *Nos los inquisidores*, del investigador Pedro Vicente Sosa Llanos ((2005), obra de carácter original publicada en 2005, que profundiza el tema de la Inquisición en nuestro país y ofrece fuentes documentales de primer orden, obtenidas en el Archivo Histórico Nacional de Madrid, ahora disponibles para indagaciones futuras, que cuenta con el *Fondo Inquisición*, que conserva documentos de los Tribunales de Inquisición en España y América. Existen 56 legajos relativos al Tribunal de Cartagena de Indias (1575-1820), 61 legajos del Tribunal de Lima (1604-1808) y 61 legajos del Tribunal de México (1573-1820). En segundo lugar, una noticia de pocos años: el 22 de enero de 1998, el Vaticano abrió los archivos del Santo Oficio de la Inquisición. Le correspondió al entonces Cardenal Joseph Ratzinger, ahora Papa Benedicto XVI, Prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe, formalizar la apertura de los repositorios con información que tiene data desde 1542 hasta 1903, período que abarca los cuatro siglos de la Inquisición Romana, fundada para enfrentar, primero, la Reforma Protestante y luego la brujería.

“Paradójicamente se dan cita en este encuentro los descendientes de aquellos inquisidores que enjuiciaron a hombres como Galileo Galilei y los miembros actuales de la institución laica a la que perteneció Galilei”. Montoya, Roberto (1998, Enero 23)

Las controversias no pasarán fácilmente, pues aun se alega, oficialmente hablando, “que no pueden abrirse los archivos posteriores a 1902 en que muchas polémicas teológicas surgidas a partir de ese momento, como el modernismo, siguen aún muy vivas”. Montoya, Roberto (ob. cit.).

* Universidad Pedagógica Experimental Libertador, República Bolivariana de Venezuela.
Correo electrónico: luis_penalver@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-1966-1883>

Características de las Penas

Como criterio generalizado, las penas impuestas por el Santo Oficio de la Inquisición, tenían como características: servir de ejemplo, el beneficio lucrativo, la discrecionalidad y la arbitrariedad.

La ejemplaridad se exponía a través de la celebración de los autos de fe, la ejecución de la pena de muerte en la hoguera, la exposición a la vergüenza pública, el azotamiento, la exhumación de osamentas de herejes difuntos y la vestidura del sambenito, que luego era colgado en las iglesias.

El utilitarismo se reflejaba en las penas donde se obtenían beneficios de su aplicación. En el castigo de galera, la confiscación de bienes y las penitencias pecuniarias, se aprecian condiciones de beneficio, tanto por la obtención forzada de fuerza de trabajo, como por el enriquecimiento directo.

El discrecionalidad se mostraba en el mayor o menor rigor con el cual se aplicaba una pena, dependiendo de motivos políticos, sociales, culturales o religiosos.

La arbitrariedad era un rasgo permanente. Un delito podía ser comprobado en todas sus partes, y la pena aplicada podía modificarse si el acusado mostraba arrepentimiento, por ejemplo. En caso de solo estar bajo sospecha, la pena dependía del arbitrio del juez. Y si alguien demostraba la humildad del penitente, el tribunal podía dispensar, conmutar, disminuir o aumentar la penitencia.

Específicamente, las penas eran: muerte en la hoguera, prisión perpetua, muerte a garrote, destierro, azotes, prisión por tiempo definido, confiscación de bienes, castigo de galeras, vergüenza pública con azotes, vergüenza pública sin azotes, pena de hábito penitencial o sambenito (que podía acompañarse de coraza, cirio y mordaza), incapacitación para desempeñar funciones o usar derechos que se prolongaban hasta hijos y nietos, penitencias espirituales que incluían: peregrinaciones, ayunos, rezos, e ir a misa, entre otros.

En cuanto a los crímenes que conciernen al Tribunal de la Inquisición, Félix Colón de Larriátegui, en el Tomo I de su obra *Juzgados militares de España y sus Indias*, señala los siguientes: “herejía, apostasía, sospechas de mala creencia, crimen bestial y sodomítico, engaño y disimulo de religión, protestantes, irreverencias escandalosas, libros, papeles erróneos y escandalosos,” (Colón de Larriátegui, 1817, p. 272), entre otros

El Auto de Fe

El Auto de Fe era la ceremonia por excelencia del Santo Oficio de la Inquisición, convertido en un gran espectáculo, que se realizaba cuando se tenía una cantidad significativa de condenados, en ocasión de una visita real o religiosa o con motivo de la celebración de bodas reales.

Existieron tres modalidades de Autos de Fe: Generales, Particulares y Singulares. Mientras que los primeros se desarrollaban en concentraciones públicas, con la presencia de distintos autoridades, corporaciones y residentes de la localidad escogida, para pronunciar las penas de muerte; los segundos se celebraban en las iglesias, sin mucha solemnidad; y los terceros se efectuaban en las salas del Tribunal.

Los Autos de Fe Generales se anunciaban hasta con un mes de antelación. Para ello se armaba un escenario donde se concentraba la ceremonia y un palco para invitados especiales.

Luis Peñalver Bermúdez

En la noche de la víspera del Auto de Fe, se realizaba la *Procesión de la Cruz Verde* (que era el símbolo de la Inquisición) Esa misma noche se desarrollaba el *Rezo de las Oraciones* y se continuaban los preparativos bajo la mirada vigilante de la milicia inquisitorial. Antes del amanecer, los reos eran preparados, colocándoles las vestimentas para la ceremonia.

En las primeras horas del día se iniciaba la *Procesión de los Reos*, precedidos por la cruz de la parroquia, cubierta con un velo negro en señal de luto. Casi siempre, el orden del desfile incluía:

1. Las Estatuas o efigies de ausentes y/o fallecidos. En el caso de los últimos se agregaban cajas con los huesos de los condenados a la hoguera.
2. Los Penitentes, cirio en mano, y si llevaban soga al cuello, era señal que irían a galeras o serían azotados.
3. Los Reconciliados, que iban con sambenitos y
4. Los Relajados al brazo secular, que serían condenados a muerte.

El Auto de Fe se iniciaba con el juramento de todos los asistentes, para mantener la fidelidad absoluta a la Fe Católica y al Tribunal del Santo Oficio. Luego seguía la *Misa de apertura* y a esta la *Lectura de las sentencias*, en el siguiente orden:

1. Reconciliados
2. Fallecidos absueltos
3. Ausentes fugitivos relajados al brazo secular para ser quemados en efigie
4. Fallecidos relajados al brazo secular para ser quemados en huesos
5. Relajados al brazo secular para ser quemados vivos

Luego de proceder con la lectura de las sentencias a que hubiere lugar, se realizaba la Misa de clausura, se aplicaban las condenas de vergüenza pública y azotes y, finalmente, se realizaba la *Procesión de devolución de la Cruz Verde* a su santuario.

Juan Llorente, en su *Historia crítica de la Inquisición en España*, ofrece importantes expresiones sobre los Autos de Fe:

En 1569, quemaron en Murcia la estatua de un morisco de setenta años, que había muerto en las cárceles secretas. El había sido absuelto una vez sin pena ni penitencia por confesión voluntaria. Después la justicia ordinaria le sorprendió por casualidad leyendo libros árabes de la secta de Mahoma. Noticiosos los inquisidores le prendieron y formaron causa: el reo confesó el hecho, negando la interpretación, y diciendo que no había reincidido: le condenaron á relajación; el consejo de la Suprema, lo confirmó; enfermó entonces el morisco; murió sin pedir confesión; y, en el primer auto de fe, se quemó su estatua y se leyó la sentencia en que se mandaba desenterrar su cadáver y quemar sus huesos, se infamaba su memoria, se deshonoraba á sus hijos y nietos, y se confiscaban sus bienes". (Llorente, 1822, p. 98).

Un ejemplo en América, bien puede ser el Auto de Fe llevado a cabo en Lima, el 5 de abril de 1572 (Medina, 1887, p. 269-361). Duró desde las seis de la mañana hasta las once de la

Luis Peñalver Bermúdez

noche. Luego del respectivo pregón y la realización de la Misa, salía la procesión con el Virrey, acompañado de inquisidores, el arzobispo, la compañía de lanzas, los oidores y cabildos, las autoridades de la Universidad, los arcabuceros a caballo, soldados a pie, y los 41 penitentes acompañados de familiares del Santo Oficio y las órdenes religiosas.

Al hacer la lectura de las causas, se escucharon los delitos: hechicerías, herejías, bigamias, “por simple fornicación y otros delitos en razón del pecado de la carne”, blasfemias, luteranismo y judaizantes, entre otros. Las penas no se hicieron esperar: condenados a galeras, mordazas en público, cárcel, hábito penitente, relajados, quemados vivos.

Fuera del Auto de Fe, ya se habían determinado otras penas por jurar “por las orejas de Dios”, amancebarse (monja profesa), robar ara de altar, acusar a Comisario del Santo Oficio de ser un hereje, tener “doctrinas elásticas en cuanto a la castidad de sí mismo” (fraile), volver la espalda al Santísimo Sacramento, poner obstáculos a familiares del Santo Oficio, “mezclar cosas sagradas y profanas”, invocar al demonio, dudar del misterio de la Santísima Trinidad, negar el infierno, etc. Otros Autos de Fe se realizaron en 1595, 1578, 1600 y 1605.

El Tribunal de la Inquisición del Santo Oficio en América y en Venezuela

En las “Leyes Primera, Segunda y Tercera, del Título Diesynueve, Libro I”, de la *Recopilación de las Leyes de Indias* (1841), quedan explícitas las razones de la fundación del Santo Oficio de la Inquisición en las denominadas Indias Occidentales. Las frases sustantivas en el precitado documento, expresan, preferentemente, aspectos vinculados con la fe católica: “que nuestra Santa Fé sea dilatada y ensalzada”, “que se conserve la pureza y entereza que conviene”, que se debe “procurar el aumento de su Santa Ley Evangélica y que se conserve libre de errores y doctrinas falsas y sospechosas” Y todo ello era un prioridad, por cuanto

los que están fuera de la obediencia y devoción de la Santa Iglesia Católica Romana obstinados en sus errores y herejías, siempre procuran pervertir y apartar de nuestra Santa Fe Católica á los fieles y devotos cristianos, y con su malicia y pasión trabajan con todo estudio de atraerlos á sus dañadas creencias, comunicando sus falsas opiniones y herejías y divulgando y esparciendo diversos libros heréticos y condenados, y el verdadero remedio consiste en desviar y excluir del todo la comunicación de los herejes y sospechosos, castigando y extirpando sus errores, por evitar y estorbar, que pase tan grande ofensa de la Santa Fe y Religión Católica á aquellas partes, y que los naturales de ellas sean pervertidos con nuevos y falsas y reprobadas doctrinas y errores. (*Recopilación de las Leyes de Indias*, 1841).

Con la Ley *iii* se erigían y fundaban “los Tribunales de el Santo Oficio de las Indias”... “en la Ciudad de los Reyes de las Provincias del Perú: en la Ciudad de México de las de Nueva España: y en la Ciudad de Cartagena de las de las de Tierrafirme”. (*Recopilación de las Leyes de Indias*, 1841).

El 14 de septiembre de 1611 se inicia la presencia formal de la Inquisición en Venezuela, dependiente de Cartagena de Indias, cuya avanzada la representaban los Comisarios del Santo Oficio y el resto de los funcionarios inquisitoriales, desplegados por las distintas provincias, que las más de las veces tenían que seguir las regulatorias para certificar la limpieza de sangre. Así,

Luis Peñalver Bermúdez

la presencia a través de tales funcionarios se hizo realidad en Araure, Barinas, Barquisimeto, Caracas, Carora, Coro, Cumaná, El Tocuyo, Guanare, La Grita, Maracaibo, Margarita, Mérida, Nueva Barcelona, La Guaira, San Carlos, San Sebastián de los Reyes, Trujillo y Valencia. (Sosa Llanos, 2005, pp. 103-108).

Las causas atendidas por el Tribunal de Cartagena de Indias, fueron las siguientes: Maracaibo 12, Caracas 12, Cumaná 5, Valencia 4, Mérida 3, La Guaira 2, Coro 2, Margarita 2, Barquisimeto 2, Trujillo 1, Barcelona 1, Guanare 1, La Grita 1, San Cristóbal 1 y Carora 1. En Venezuela, las causas ante el Tribunal de Cartagena, estuvieron relacionadas con herejía, blasfemias, bigamia, falsos títulos, superstición, judaizantes. Sosa Llanos (2005), afirma que

La superstición constituyó un fenómeno ampliamente extendido en la Venezuela colonial, sometido por ende a la acción represiva del Santo Oficio, acción ejercida por sus comisarios, familiares y demás funcionarios, distribuidos en las principales ciudades de las Provincias de Tierra Firme. La naturaleza judicial del Santo Oficio permitía a los comisarios ordenar diligencias, capturas e inclusive condenas con ciertas penas a los inculpados, pero, en ciertos casos de extrema gravedad el expediente y el acusado eran remitidos al Tribunal de Cartagena de Indias. (p. 233).

Uno de esos casos fue el de Anna Rodríguez de Villena, en 1638, natural de Margarita, vecina de la ciudad de Cumaná. De acuerdo con los testimonios de once testigos, Anna echaba la suerte de las habas, rezaba la oración del ánima sola, hablaba con los muertos, daba yerbas para bien querer y, de acuerdo a un testigo, volaba como bruja. El 13 de enero, Anna, en las cárceles secretas, asiste a su audiencia, donde declara que

Estaba muy apesurada y arrepentida de aver ofendido a Dios y declaro que siendo doncella avía topado a un indio piache Mohan en un aposento el qual le dixo que estaba llamando a su curador que luego entendió era el Diablo y esta rea le dixo que le llamase que quería verle para que le curase un dolor que tenía en la espalda y el yndio le ofreció que si lo decía de veras lo llamaría y aviendolo dicho que si vino el Demonio la noche siguiente en figura de un pájaro que llaman Paugi negro y avia un silvo pero no avia querido entrar dentro porque esta rea tenia un rosario al cuello y aviendoselo quitado volvió el Demonio en figura de zapo y viéndolo la Rea rezo el credo entre si con lo qual se avia ido el zapo (Archivo Histórico Nacional de Madrid, *Sección Inquisición*. Libro N° 1021).

También declaró Anna, que en más de una oportunidad había “echado la suerte de las havas” y “que había usado de yerbas para bien querer” (Archivo Histórico Nacional de Madrid, *Sección Inquisición*. Libro N° 1021). En la segunda audiencia, realizada el 16 de enero, relata que, hacia como cinco o seis años, estando en el campo, su marido le dijo que trabajara con un azadón, pues no había recibido nada para darle sustento. En ese instante, ella manifestó, en medio de la desesperación, “es posible que viniera el diablo y me llevara y luego al punto se le avia aparecido un hombre y le avia dado un cuchillo y le avia dicho que diera con el por la garganta que luego al punto tendría de ello noticia su padre de esta rea y haría que ahorcasen a su marido” (Archivo Histórico Nacional de Madrid, *Sección Inquisición*. Libro N° 1021).

Luis Peñalver Bermúdez

En su última audiencia, correspondiente al 30 de enero, exponía que la había solicitado “para pedir misericordia de sus culpas” y declarar “que el Demonio la traía muy perseguida porque viniendo envarcada se le había aparecido en el navio en figura de yndio desnudo y había hablado con ella y dichole que se quitare el Rosario y una Cruz que traía al cuello porque en la Inquisición adonde venía había un pozo muy hondo donde la habían de echar y que ella no había querido quitarse el Rosario ni la Cruz y con eso se había ido el Diablo y la había dejado” (Archivo Histórico Nacional de Madrid, *Sección Inquisición*. Libro N° 1021).

Culminada esta parte del proceso, una vez conocida su genealogía y realizada las tres moniciones o advertencias correspondientes, Anna niega haber rezado la oración del ánima sola, hablar con los muertos y haber volado como bruja. En el marco de las referencias jurídicas de la Inquisición, la rea fue condenada a que en el próximo auto de fe, llevara insignias de hechicera, una vela entre sus manos, abjurase de levi y fuera desterrada de la ciudad de Cumaná por un período de dos años.

Según las precisiones escritas por Nicolao Eymerico (1821) en su *Manual de inquisidores*, la abjuración de levi se aplicaba en casos de leve sospecha. Consistía en retractarse de las creencias o compromisos que antes se habían profesado o asumido. Así que, al final, Anna Rodríguez de Villena, margariteña que se le ocurrió hacer prácticas de brujería en Cumaná, se libró de las penas mayores que aplica el Santo Oficio.

Otros casos que fueron atendidos por el Santo Oficio, vinculados a la hechicería, fueron los de: Juan Castillo (Caracas), esclavo, quien terminó suicidándose; Luis Méndez (Caracas), mulato portugués, también se suicidó; Juan de Osuna (Gibraltar, a orillas del Lago de Maracaibo), condenado a seis meses de instrucción religiosa en el Convento de San Francisco; Juan Díaz (Margarita), esclavo, fue torturado en el potro con aplicación de tres vueltas y recibió condena similar a la de Anna; Graciano García (Maracaibo), esclavo, recibió cien azotes y fue internado en el Hospital de San Sebastián para ser instruido en la fe cristiana; María de Lujo (Coro), sólo fue “gravemente reprendida y advertida... y que en adelante se abstenga de tales delitos”; Domingo Congo (Caracas), esclavo, fue desterrado de Caracas y de Madrid, por tres años; y Francisca Horijuela (Caracas), quien al final sólo recibió la pena de tener la ciudad de Cartagena por cárcel. (Sosa Llanos, 2005, pp. 250-273).

No fue sino hasta 1813, por decreto promulgado de las Cortes de España, que se puso fin jurídico a la Inquisición. En Venezuela, donde los Comisarios del Santo Oficio habían hecho lo suyo desde el siglo XVII, la institución fenece gracias a la “Ley de Abolición del Santo Oficio de la Inquisición”, promulgada por el congreso inaugural republicano de 1811, señalando que “Queda pues extinguido para siempre y en todas las provincias de la Confederación de Venezuela el Tribunal de la Inquisición”. (Ley para abolir el Tribunal de la Inquisición en toda la Confederación de Venezuela, 1812)

Conclusiones

La Inquisición, en términos generales, que integra en un todo tanto la versión europea como la instalada en América Latina, constituyó una poderosa máquina de poder para el sometimiento y la muerte, a través del uso del temor, que trascendió la lógica estrictamente religiosa, integrándose de forma efectiva al sistema de colonización implantado, que terminó destruyendo vidas de mujeres y hombres, gracias al “efectivo esfuerzo” de un comisariato criminal, el forjamiento de pruebas y la presencia de testigos bajo protección del anonimato.

El Tribunal de Cartagena de Indias, en el caso de Venezuela, le correspondió procesar, de acuerdo con la documentación disponible, un total de 50 causas, concentrándose la mayoría en Maracaibo, Caracas y Cumaná; luego siguen Valencia Mérida, La Guaira, Coro, Margarita y Barquisimeto y por último, con un caso cada una: Trujillo, Barcelona, Guanare, La Grita, San Cristóbal y Carora.

La hechicería constituyó un escenario preferido del comisariato inquisitorial, como el que se le siguió a la margariteña Anna Rodríguez de Villena, vecina de la ciudad de Cumaná. Es importante destacar que buena parte de los detalles que declara Anna, siguen vivos en mucha de la población venezolana, más por tradición sucesiva, que propiamente vinculados a las sospechas del caso original. En las acusaciones de hechicería, dos factores son claves: la conexión con personas de origen ancestral, como en el caso de Anna y las causas seguidas mayormente a seres humanos esclavizados, de origen africano, con el saldo trágico de llegar al suicidio en algunas oportunidades. Por el color de la piel se decidía la intensidad de la pena y / o de la tortura. La discrecionalidad era factor constante.

En Venezuela se han desarrollado investigaciones de temas particulares, relacionados con la Inquisición y, seguro, así seguirá siendo en aras de las posibilidades de profundización y delimitación temática, temporal y geohistórica, entre otras. Sin embargo, dadas las oportunidades de acceso a fuentes documentales y publicaciones de diverso orden, hay que pensar en una obra magna sobre la Inquisición, que podrá ser concebida como creación libre, tesis o libro ad hoc. Con excepción de la versión tesis, una convocatoria colectiva sería un aspecto importante para arrancar la iniciativa.

Referencias

- Archivo Histórico Nacional de Madrid. *Sección Inquisición*. Libro N° 1021. En Pedro Vicente Sosa Llanos (2005). *Nos los inquisidores. El Santo Oficio en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Colón de Larriátegui, Félix. (1817), en el de su obra *Juzgados militares de España y sus Indias*. Tomo I. 3ra edición. Madrid: Imprenta de Repullés, p. 272.
- Eymerico, Nicolao. (1821). *Manual de inquisidores, para uso de las inquisiciones de España y Portugal*. Mompeller: Imprenta de Feliz Aviñon.
- Ley para abolir el Tribunal de la Inquisición en toda la Confederación de Venezuela. *Gazeta de Caracas*, 22 y 25 de febrero de 1812.
- Llorente, Juan. (1822) *Historia crítica de la Inquisición en España*, Madrid: Imprenta del Censor, 1822.
- Medina, José Toribio. (1887). *Historia del Tribunal de la Inquisición de Lima: 1569-1820*. Tomo I. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Montoya, Roberto. (1998, Enero 23). El Vaticano abrió ayer el archivo que recoge la historia de la Inquisición. *El Mundo*.
- Recopilación de las Leyes de Indias*. (1841). Libro I. Título Diecinueve. Ley Primera. Fundación del Santo Oficio de la Inquisición en las Indias, Madrid, Sala de Indias del Tribunal Supremo de Justicia,
- Sosa Llanos, Pedro Vicente. (2005). *Nos los inquisidores. El Santo Oficio en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Marlene Yadira Córdova*

CONSTRUYENDO LA UNIVERSIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN PRODUCTIVA

Resumen

El contexto nacional en las primeras décadas del siglo XXI, dentro del Proyecto Nacional Simón Bolívar, está caracterizado por el esfuerzo de ir en transición del modelo capitalista rentista dependiente, a un modelo productivo con condiciones de soberanía e independencia. De allí que se plantea que la universidad debe alcanzar un salto cualitativo enrumado hacia la transformación productiva de la Patria, mediante una nueva visión acerca de un campo amplio, complejo, heterogéneo, cuya conceptualización es diversa. Esto hace de la política actual un enorme desafío para la universidad venezolana en tanto actor fundamental en la creación de ciencia y pensamiento para la vida social y económica del país. Su potencial para desarrollar y aplicar teorías, métodos, técnicas y procedimientos, puede ser direccionado a la obtención de nuevos o mejores productos, tecnologías, técnicas y métodos dirigidos a fortalecer la capacidad productiva local, regional o nacional. De allí que este trabajo tiene como objetivo poner en discusión un conjunto de reflexiones sobre el proceso de cambio universitario en dirección a la transformación productiva y el quehacer que exige. Concluimos que la universidad venezolana al pasar a ser una universidad comprometida con la transformación productiva debe resguardar sus fines con relación a formar, producir conocimiento o y vincularse a las comunidades a partir de una relación ética basada en el compromiso con la vida colectiva y la soberanía de la Patria.

Palabras clave: Transformación universitaria, transformación productiva, transferencia tecnológica, Integración socio-educativa.

Abstract.

The national context in the first decades of the 21st century, within the Simón Bolívar National Project, is characterized by the effort to transition from the dependent rentier capitalist model to a productive model with conditions of sovereignty and independence. Hence, it is proposed that the university must achieve a qualitative leap towards the productive transformation of the Homeland, through a new vision about a broad, complex, heterogeneous field, whose conceptualization is diverse. This makes current politics a huge challenge for the Venezuelan university as a fundamental actor in the creation of science and thought for the social and economic life of the country. Its potential to develop and apply theories, methods, techniques and procedures, can be directed to obtaining new or better products, technologies, techniques and methods aimed at strengthening local, regional or national productive capacity. Hence, this work aims to discuss a set of reflections on the process of university change in the direction of productive transformation and the work it requires. We conclude that the Venezuelan university, when becoming a university committed to the productive transformation, must safeguard its purposes in relation to training, producing knowledge or and linking to the communities from an ethical relationship based on the commitment to collective life and the sovereignty of Homeland.

Keywords: University transformation, productive transformation, technology transfer, Socio-educational integration

* Marlene Yadira Córdova. Profesora Titular jubilada de la UCV. Ex ministra de Ciencia y Tecnología (2002-2007) y de Educación Universitaria (2011-2013). Exrectora de la UBV (2007-2011). Secretaria Permanente del CNU. Correo electrónico: yadiracordova@gmail.com

Introducción

El contexto nacional en las primeras décadas del siglo XXI, dentro del Proyecto Nacional Simón Bolívar, está caracterizado por el esfuerzo de ir en transición de un modelo capitalista rentista dependiente, a un modelo productivo con capacidad para alcanzar gradualmente condiciones de soberanía e independencia alimentaria y sanitaria, así como en otras dimensiones de la vida colectiva, todo marcado por el bloqueo imperial que tiene efectos muy adversos en casi todos los proyectos nacionales. En este proceso de transición es indispensable edificar sobre bases éticas, filosóficas y cognitivas que se generan por la concurrencia de saberes provenientes de nuestros ancestros, de las prácticas populares, y de la sistematización, investigación y desarrollo que se produce en los espacios formativos, científicos y humanísticos. Allí las universidades resultan un actor clave.

La actividad educativa es portadora del carácter de la civilización y las contradicciones contenidas en cada momento histórico. Ello exige que las situaciones trascendentes demanden cambios en los sistemas educativos y en sus métodos de enseñanza-aprendizaje y el modelo de gestión académica. (Córdova, 2020)

El Sr Presidente de la República ha señalado (2014):

“Hace falta ir a un proceso de transformación cualitativa del contenido de la educación universitaria para ponerla más allá del siglo XXI, en su carácter humanístico y científico, para formar los profesionales que necesita nuestra patria para su desarrollo”¹

En el mismo orden, el Plan de Rectificación, Cambio y Renovación del MPPEU-PRCR (2019), en el contexto del proyecto nacional y lineamientos del Presidente de la República, constituyen el marco político-estratégico para la política pública universitaria. En ese sentido, el PRCR como mecanismo estratégico para la reorientación estructural, filosófica y productiva de la Educación Universitaria, establece como un propósito:

Aplicar cambios progresivos, estructurales y filosóficos para lograr la alineación perfecta de las políticas de Educación Universitaria con la construcción del Socialismo Bolivariano, el Plan de la Patria 2019-2025, la recuperación y crecimiento económico, y la consolidación de una comunidad universitaria consustanciada con el nuevo modelo de productividad socialista

Este propósito que marca la direccionalidad de la gestión se especifica en un objetivo:

“Generar planes, programas y proyectos que fomenten una universidad productora de ideas y contenidos científicos que coadyuven a la Agenda Económica Bolivariana.”

Ello nos lleva al complejo proceso de construir una nueva visión acerca de un campo amplio, complejo, heterogéneo, cuya conceptualización es diversa.

La necesidad de transformación universitaria planteada por diversos actores sociales y políticos desde hace tiempo, hace de la política actual un enorme desafío para la universidad

¹ Maduro, N. (2014). Discurso en acto por el Día del Estudiante Universitario. Palacio de Miraflores. Venezuela.

venezolana en tanto actor fundamental en la creación de ciencia y pensamiento para la vida social y económica del país. Su potencial para desarrollar y aplicar teorías, métodos, técnicas y procedimientos, puede alcanzar horizontes más amplios al direccionar tal esfuerzo a la obtención de nuevos o mejores productos, tecnologías, técnicas y métodos dirigidos a fortalecer la capacidad productiva local, regional o nacional. De allí que este trabajo tiene como objetivo poner en discusión un conjunto de reflexiones sobre el proceso de cambio universitario en dirección a la transformación productiva y el quehacer que exige.

1. Antecedentes

Es indiscutible que las iniciativas por incorporar el componente productivo a la labor universitaria han estado presentes desde hace tiempo.

En Gaceta oficial 36.817 (09-12-1999), se destaca en la Sección Primera, artículo 1, literal c, refiriéndose a los requisitos y recaudos a cumplir: Políticas de Docencia, Investigación, Extensión y **Producción** (Subrayado nuestro) de la institución, señalando si son realmente pertinentes y si se adecuan a los requerimientos exigidos para alcanzar el desarrollo nacional y regional.

Con relación a leyes, en materia educativa y su relación con lo productivo, solo resaltamos que la Ley de Universidades (1970) no es explícita en esta materia, sin embargo, su declaratoria de la obligatoriedad de aportar al desarrollo de la nación implica esa relación con lo productivo. Por su parte la Ley Orgánica de Educación (2009), al referirse a los fines de la educación, entre otros, señala en su artículo 15, numeral 3: "Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarbúrico, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno." Esto refiere al proceso de transformación productiva y a la conciencia ecológica e independencia.

La responsabilidad institucional en términos de educación e investigación involucra las IEU, Misión Sucre y las unidades de CyT. Las IEU son sujetos de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI, 2010), que en su artículo 5 referido a los objetivos, el numeral 4 establece: "Promover el aporte efectivo de la ciencia, la tecnología, la innovación y sus aplicaciones al desarrollo y fortalecimiento de la producción con un alto nivel de valor agregado venezolano que fortalezca nuestra soberanía nacional, de acuerdo con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación."

En el caso de las universidades, las contribuciones para incrementar la capacidad productiva han sido puntuales, y circulan en una relación bilateral de cada universidad con alguna de las industrias en específico.

A través de la formulación y ejecución de proyectos productivos y socio integradores se puede fomentar el uso eficiente y eficaz de recursos, cuyos resultados aseguran el aprovisionamiento del producto final. Estos proyectos garantizan el uso de tecnologías de bajos insumos con sentido conservacionista del ambiente. (Barrios y cols, 2018)

Marlene Yadira Córdova

En cuanto a CyT, durante el periodo 2002-2007, dentro de la política se avanzó considerablemente en la articulación orgánica de la actividad científica con la actividad productiva, De estas experiencias es necesario resaltar el salto cualitativo que se produce al colocar la CyT con rango constitucional y declararla como asunto de interés público (CRBV. Art 109, 1999). La política de CyT, ya para el año 2003 declaraba como uno de los ejes estratégicos “Identificación y certificación de potencialidades económicas, sociales y culturales existentes dirigidas al desarrollo endógeno y a la diversificación, democratización y regionalización de la economía social y productiva.” (Córdova, 2003). A partir de estos cambios estructurales el esfuerzo por integrar la labor científico-técnica a la capacidad productiva nacional, tiene como una experiencia la de las Redes de Innovación Productiva, que generó procesos de apoyo científico-técnico al vincular productores según sus rubros, con investigadores o innovadores, y entidades del Estado, para el desarrollo de proyectos que partían de la identificación y priorización de necesidades de componentes del ciclo productivo, la articulación con capacidades nacionales, vocaciones productivas locales o regionales, y las tradiciones culturales fundantes de las prácticas productivas, concretado en la creación y aplicación de soluciones científico-técnicas a tales nudos. Así mismo distintos proyectos han buscado contribuir a la independencia científico-técnica y productiva mediante la sustitución de partes del equipamiento industrial de pequeña o de mediana escala. Se obtuvieron como buenos resultados, entre otros: a) mayor conocimiento sobre las capacidades y vocaciones productivas locales y regionales; b) abordaje interinstitucional; c) reconocimiento del valor y complementariedad de cada uno de las y los actores participantes; d) nuevos modelos de trabajo; e) mejoras en la capacidad productiva. (Córdova, 2007)

En el orden de las IEU y su compromiso con lo productivo, se resalta el esfuerzo de la mayoría de las universidades por desarrollar actividades que sirven de base operativa y/o experimental a los programas y carreras de formación en áreas productivas, lo que conlleva a la existencia de espacios de prácticas en laboratorios, estaciones experimentales, centros de I-D, entre otras. Son experiencias en áreas industriales, en tecnologías de información y telecomunicación, en áreas agrícolas (ganaderas, avícolas, pesqueras o agro productivas). Berroterán (2018), expresa: “La naturaleza de las universidades es producir lo más avanzado en teorías, modelos y praxis para un desarrollo productivo alterno, así como tener la capacidad de incorporar saberes populares y ancestrales para lograr niveles de productividad altos...”

Igual es relevante mencionar, trabajos de ascenso o proyectos de investigación que realizan profesores y estudiantes orientados hacia necesidades de la producción. Así como proyectos o líneas de investigación pertenecientes a los centros o institutos del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación venezolano, que desarrollan productos, métodos y técnicas para el ámbito de la producción.

Una experiencia es la de las universidades experimentales y más reciente las universidades politécnicas territoriales-UPT, cuyos sistemas formativos hacen énfasis en lo productivo, de las que mencionamos solo algunas. La Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ) es una de ellas, con desarrollos experimentales importantes en varios estados. La Universidad Nacional experimental Rómulo Gallegos (UNERG), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Universidad de los Trabajadores Jesús Rivero, cuyos procesos formativo-investigativos toman como referencia el espacio de labor productiva de las y los cursantes, produciendo desde allí nuevos conocimientos y métodos para la producción al

mismo tiempo que se forman nuevos profesionales. Otras vienen a ser las experiencias de la Universidad Bolivariana de Venezuela-UBV y de la Misión Sucre, que a partir del Proyecto Académico Comunitario (PAC), insertan sus labor en distintas comunidades y toman como temática o problema de trabajo la producción de algún rubro, lo que se convierte en objeto de análisis y de creación de soluciones puntuales como eje formador de las y los estudiantes. Igualmente, resalta el esfuerzo que vienen haciendo los Centros de Estudios de la UBV como unidades de síntesis de las políticas nacionales, las necesidades sociales y productivas, junto con las políticas académicas expresadas. (UBV. Cesacodevi, 2018)

En Venezuela, el modelo está en plena construcción con muchas experiencias desarrolladas desde que se inició la transformación de la República, en 1999. De estas experiencias y otras, es necesario destacar que estando las capacidades científico-técnicas en distintos espacios de la universidad o de las instituciones de CyT y del campo económico-productivo como tal, se evidencia que muchos de estos esfuerzos y logros no llegan a escalar, menos aún a incorporarse a los espacios donde se necesitan, por:

- a) Poca visión estratégica sobre la relación universidad-producción; b) Dificultades en la relación orgánica entre industria y universidad; c) Ausencia de una plataforma entre el espacio universitario, científico-técnico y humanístico, con el espacio productivo de pequeña, mediana o gran escala en lo nacional, regional, local o comunal; d) Debilidad en los sistemas de acompañamiento que propicien el salto que deben dar los actores e instituciones para asumir que deben desarrollar capacidad productiva; e) Poca o ninguna formación-investigación en materia de gestión para la producción. "...una de las características de la universidad latinoamericana tradicional, es la ausencia de una organización administrativa eficaz y el desconocimiento de la importancia de la administración académica y de la administración de la ciencia." (Royero, 2003)

Los elementos mencionados constituyen argumentos importantes para desencadenar o profundizar procesos universitarios que impulsen cambios estructurales direccionados hacia la transformación productiva nacional.

2. La universidad hacia la transformación productiva nacional

La Universidad comprometida con la transformación productiva es aquella que articula la formación integral, la creación y recreación de saberes, la vinculación social, y la gestión universitaria para lograr participación orgánica y aportes sistemáticos, fundamentados en la generación, aplicación, validación y uso de saberes científicos, técnicos, humanísticos y sociales, mediante el desarrollo, evaluación o innovación de productos, tecnologías, técnicas, y procedimientos para mejorar o incrementar la capacidad productiva en los territorios (comunal, local, regional o nacional); valiéndose de la generación de sus propias empresas o estableciendo acuerdos de inserción en el tejido industrial de esos territorios, en el marco de las prioridades nacionales, las vocaciones productivas y las tradiciones culturales, con el propósito de contribuir a la vida material sostenible y sustentable, y a la elevación de la calidad intelectual y la moral colectiva, en la construcción de un modelo productivo direccionado en y para la independencia científico-técnica y la soberanía nacional.

La creación de saberes, la formación integral y la vinculación social adquieren nuevo valor al incorporar la noción de lo productivo en el quehacer universitario, al mismo tiempo que incorpora el valor de los saberes científicos, sociales, humanísticos en los procesos productivos.

Marlene Yadira Córdova

Esto implica una mayor visibilidad y vinculación con la política científica y de educación universitaria en el seno de la universidad, mayor conocimiento y relación con la actividad industrial, mejor vinculación a la diversidad de procesos económicos regionales, locales y comunales, así como un mejor conocimiento sobre la dinámica y gestión productiva en el nivel de las empresas y/ las actividades productivas artesanales.

Al mismo tiempo es necesario tener en cuenta que la transformación productiva implica priorizar la producción diversificada, eco-sustentada y con mayor valor agregado nacional, a partir de una visión de la economía edificada sobre el conocimiento y cuidado a la biodiversidad, un redimensionamiento de la producción, aprovechamiento y uso de la energía, sobre la base de un modelo en construcción. Las IEU, las unidades de CyT, el sector productivo con sus trabajadores, los gobiernos regionales, gobiernos locales, y las comunas son los actores principales en la dinámica de la relación universidad-capacidad productiva-Estado. Un salto cualitativo de esta naturaleza nos llevará a un esfuerzo de orden conceptual, científico, curricular, pedagógico, organizativo y jurídico.

Así mismo, es importante un compromiso del sector productivo que valore el potencial que tienen las instituciones de educación universitaria para mejorar sus capacidades y poder sincronizar, hasta donde sea posible y necesario, la política de educación universitaria, la política científico-tecnológica y la política económico-productiva, para avanzar a la construcción de un nuevo modelo productivo que utilice el conocimiento en sus diversas expresiones para alimentar respuestas a lo coyuntural, proteger el ambiente, e ir construyendo nuevas relaciones que cambien la base estructural del modelo actual.

Esa complejidad de los procesos productivos y el marco en el que se dinamiza, exige conocimientos de diversos tipos y orígenes que abarcan la formación, investigación, desarrollo tecnológico, innovación de productos, modelos o técnicas, la divulgación. Al analizar los aspectos territoriales, ambientales, las estructuras de poder, incluyendo el poder popular, y los desafíos que se plantean con relación a la generación, conservación y uso de energías, se reafirma que la transformación de la capacidad productiva nacional debe estar enmarcada en los objetivos históricos definidos en el Plan de la Patria. En ello la responsabilidad ética del conocimiento es crucial. (Plan de la Patria, 2012, 2013, 2019)

En el orden de la edificación de una economía sustentada en el conocimiento, es indispensable que el subsistema de educación universitaria se asuma como integrante del sistema de ciencia, tecnología e innovación, en diferentes planos de la organización territorial, como un resultado de la articulación coherente del conjunto de relaciones direccionadas entre universidades, industrias y gobiernos que comparten infraestructura, conocimiento y recursos, a fin de crear mejores condiciones para la producción, distribución y consumo de bienes y servicios. El objetivo principal debe ser lograr el crecimiento y el desarrollo productivo de pequeña, mediana o gran escala en cada región, sea industrial o artesanal, con base en las capacidades que se amplían y fortalecen a partir de la actividad desde y para el conocimiento con sentido liberador.

Las universidades con sus capacidades pueden cumplir con un papel muy relevante al formar parte de polos científico-tecnológicos con apropiadas plataformas territorializadas de apoyo a la producción y desarrollo de conocimiento para la producción: laboratorios, incubadoras, servicios TIC, entre otras. Sus productos tangibles o intangibles se orientan al despegue, escalamiento o fortalecimiento gradual y sostenido de la producción, reforzando el

Marlene Yadira Córdova

tejido productivo, mediante la incorporación de valor nacional basado en el conocimiento. Se trata de enlazar sus funciones formativas, de creación y producción de saberes y de vinculación social (Docencia, investigación y extensión) mediante la Integración Socio-Educativa (ISE) que articula estas dimensiones del quehacer universitario en cada espacio social concreto, a la de agregar valor al contribuir directamente a la creación, mejora, evaluación, transferencia y asimilación de tecnologías, mediante la generación, uso y aplicación de saberes científicos, sociales y humanísticos a la transformación del modelo productivo nacional (Córdova, 2013, 2020).

El conocimiento sistemático convertido en trabajo creativo es el medio por el cual se agrega valor. En ello intervienen diversos procesos, para los cuales las IEU tienen una alta capacidad como parte del subsistema de educación universitaria y del sistema de ciencia, tecnología e innovación; capacidades que se potencian en el encuentro con los otros actores del sistema y con el espacio productivo nacional, regional, local o comunal, mediante la ISE. La primera capacidad formación-investigación orientada a crear capacidades humanas mediante el conocimiento a través de proyectos curriculares y de investigación que impacten con talento humano los procesos productivos en distintos áreas o rubros, incluidos los conocimientos referido al objeto productivo, a los sistemas tecnológicos, y a la gestión. (Córdova, 2013)

Berroterán (2018-pg 33) señala: “La naturaleza de las universidades es producir lo más avanzado en teorías, modelos y praxis para un desarrollo productivo alterno, así como tener la capacidad de incorporar saberes populares y ancestrales para lograr niveles de productividad altos con la visión del punto y círculo en todas las universidades del país...el requerimiento productivo tiene que formar parte importante del ciclo formativo en el pensum de estudio, que será obligante en forma concreta de producción, industrialización, innovación o desarrollo tecnológico.”

La creación y producción de saberes, como otra de las capacidades, se amplía al direccionarla hacia el desarrollo tecnológico y la innovación, basada ésta en la necesidad constante de mejorar metódica y sistemáticamente los procesos productivos tanto en sus tecnologías físico-materiales y procedimentales, como en las metodologías que se generan a partir de la sistematización de los procesos sociales, culturales y humanos alrededor de dicha producción.

La tercera capacidad, la vinculación social, requiere en primer lugar integrarse a las otras dos. No se concibe la universidad del siglo XXI sin la vinculación con todas sus capacidades, a los espacios donde se produce la vida colectiva, económica, social, política, cultural. Esa vinculación debe ser orgánica para dejar de ser marginal, espasmódica, asistencialista o caritativa. Es la médula del compromiso y responsabilidad social de las IEU. Mediante acuerdos, convenios o contratos, la articulación debe pasar a ser sustantiva como fuente y destino del quehacer universitario. De allí proviene la necesidad y también los otros saberes que se encuentran con dichas necesidades y capacidades de formación-investigación e innovación para impactar los espacios sociales o industriales en el afán de transformar el modelo productivo nacional.

Las tres dimensiones-capacidades de la actividad universitaria se integran y armonizan desde el concepto y estrategia de Integración Socio-Educativa-ISE-. (Córdova, 2013)

Papel relevante juega la transferencia tecnológica. En el cambio esencial de la EU, la transferencia tecnológica es un componente del proceso que debe ser considerado, puesto que

Marlene Yadira Córdova

la asumimos como el conjunto de mecanismos sociales, legales y científicos que permiten abrir el acceso y uso pleno de investigadores e innovadores para ampliar sus capacidades investigativas, creativas, para conectar resultados de investigación a la configuración de actividades de I+D, así como a la estructura esencial de productos, métodos y/o técnicas generadas por grupos de I+D. El objetivo de la transferencia de una determinada tecnología es posibilitar que quien la compre o reciba, mediante la decodificación de su esencia técnica y tecnológica, utilice la tecnología en las mismas condiciones y con los mismos beneficios que quien la desarrolló con propósito de innovación tecnológica.

Planteado así resulta un proceso muy complejo puesto que gran parte del poder de la gran industria y sus mercados se basa en el dominio de tales conocimientos, los cuales están protegidos mediante patentes y distintas figuras regulatorias que se han generado desde los mercados y organismos internacionales creados para proteger sus intereses. Ello implica, con objetivo liberador, el despliegue de acciones para identificar, valorar, evaluar, proteger, desarrollar, promover y comercializar tecnologías, así como la audacia de ejecutar proyectos de ingeniería de reversa, que nos permitan develar mecanismos internos de las tecnologías sobre las cuales se nos niega el acceso a la compra y sustitución de partes para para su cabal funcionamiento, en el marco de la guerra.

La ISE nos lleva a poner en sintonía la formación integral, la creación y producción de saberes y la vinculación social, con los procesos de generación, transferencia y aplicación del conocimiento, que abarcan la investigación, desarrollo tecnológico, innovación, divulgación y transferencia en una visión de articulación de redes de trabajo, en función del cambio del modelo productivo nacional.

3. Principios metodológicos

La relación orgánica de la universidad a la transformación productiva requiere preservar la esencia de la formación-producción de saberes como procesos esenciales que definen su existencia.

- La política de EU debe tomar como un eje la política de economía productiva nacional y sus expresiones territoriales para articular la acción universitaria a los proyectos concretos en los espacios productivos, en respeto del ambiente.
- Vinculación teoría-práctica para la transformación social a partir de la acción-reflexión-acción.
- Relación estudio-trabajo como eje que organiza el desarrollo curricular, en atención al valor social del proceso de trabajo.
- Acción planificada en cada estado y eje territorial, a partir de la visión estratégica contenida en el Plan de la Patria, en conjunto con todas las IEU y Misión Sucre.
- La formación fundamentada en valores y principios, sustentada en conocimientos científicos y humanísticos que deben propiciar la apropiación y aplicación de conocimientos para lo productivo.
- Contextualizada y pertinente. La formación deberá enmarcarse en la dinámica histórica, social, cultural, económica de nuestra Patria, de Nuestra América y del mundo para que el estudiante sea capaz de construir vías para la transformación productiva pertinente.

Marlene Yadira Córdova

- Integral e integradora. La formación planteada atenderá a la necesidad de abordar en interrelación, los principios, valores, doctrina, conocimientos y capacidades que sustentan el desarrollo de una práctica productiva ecosostenible y transformadora.
- El proceso pedagógico debe lograr el fortalecimiento de la solidaridad, el respeto mutuo, la disposición a compartir, la transparencia, la actitud crítica y la autocrítica.
- Diálogo de saberes con actores económicos del Estado, del poder Popular, y de las unidades productivas industriales y artesanales, en una metodología activa y creativa que propicie el crear y recrear ideas a partir de un dialogo crítico sostenido, que produzca calidad y cambios en los modelos, técnicas, objetos en la actividad productiva.

4. Posibles acciones a considerar en una estrategia de transformación productiva universitaria

La voluntad transformadora exige anticipar aspectos a ser considerados:

- Creación de unidades tecno-políticas para la conducción y coordinación del proceso con los ministerios responsables de la materia universitaria y de la materia productiva.
- Creación de unidades de apoyo tecno-político dentro de los Consejos Estadales de Gestión Universitaria-CEGU (SGG-Carabobo, 2021), en cada IEU y en MS, para promover, formar, orientar y captar proyectos e iniciativas productivas y fortalecimiento de experiencias en marcha en universidades, comunas y otras unidades productivas.
- Los CEGU podrían asumir la tarea de analizar, impulsar, acompañar y fortalecer estructuras-red para alojar e interconectar las unidades productivas comunales o empresas que desarrollan procesos productivos con las IEU.
- Crear experiencias para conducir, apoyar, motivar, formar y promover la actividad productiva con sentido transformador, como opción para todos los lxs integrantes, incluyendo futuros graduados.
- Gestión para apoyo financiero: capital de riesgo, búsqueda de inversionistas industriales o del Estado, dispuestos a asumir riesgos.
- Acompañamiento y apuntalamiento de la sostenibilidad y escalamiento de empresas que ya vienen funcionando o que surgen de incubadoras.
- Creación y activación de unidades de trabajo u oficinas de gestión de la tecnología en cada IEU, que se ocupen de: a) Facilitar la colaboración entre los investigadores y las empresas, para atender sus necesidades; b) Crear y divulgar resultados de investigación disponibles para ser transferidos a las unidades productivas nacionales, regionales, locales y/o comunales. c) Orientar y apoyar formas de colaboración entre la universidad y la empresa; d) Realizar indagación sobre fuentes de financiación pública o privada para proyectos o productos surgidos de la universidad y otras entidades; e) Gestionar patentes y otras formas de protección de la I+D; f) Diseñar, promover y realizar actividades encaminadas a la creación de empresas basadas en el conocimiento generado en la universidad.

5. Momentos para avanzar en la capacidad de la universidad productiva.

- Diagnóstico territorial a fin de identificar características y potencialidades locales de las casas de estudios y de las unidades productivas de pequeña, mediana o gran escala,

con los respectivos mapas productivos, con participación de las Comunas.

- Establecimiento de prioridades y articulación de redes productivas, según rubros productivos, por regiones e interinstitucionales en coherencia con las prioridades nacionales, regionales, locales y comunales.
- Plan de Acción conjunto sobre la base de la articulación del potencial científico-técnico para incrementar la capacidad productiva de pequeña y mediana escala, que impulse el modelo de economía local comunal y contribuya a superar el modelo capitalista rentista,
- Dirección y organización de los elementos materiales, físicos, tecnológicos y humanos en función del plan.
- Plan de seguimiento, monitoreo y evaluación.

6. Consideración final

La universidad venezolana al convertirse en universidad comprometida con la transformación productiva debe resguardar sus fines con relación a formar, producir conocimiento de distintos tipos y niveles, y vincularse con las comunidades, a partir de una relación ética basada en el compromiso con la vida colectiva y la soberanía de la Patria, más aun en las condiciones de asedio a las que estamos sometidos.

...la Universidad Nacional debe contribuir como nuevo frente de lucha en el aceleramiento del cambio estructural; concientizar para elevar el espíritu de la sociedad en transformación; difundir hasta el infinito el Proyecto Nacional, es decir, se enmarca en un nuevo estilo cultural donde tiene que ser vencido el axioma del producir igual que en los países dominantes la misma ciencia, la misma técnica, la misma organización... todo el proceso de enseñanza, de actualización y difusión debe encontrarse ligado, conectado al proceso productivo y creativo que señala las metas del Proyecto Nacional, entendiendo como Proyecto Nacional a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y al Proyecto Simón Bolívar (Bigott, 2011)

Referencias

- Barrios y cols (2018). Consideraciones de la universidad productiva como política educativa venezolana. En: <http://www.postgradovipi.50webs.com/archivos/memorialia/especial/Articulo%2020.pdf>
- Berroterán, J. (2018). La educación universitaria en la República Bolivariana de Venezuela: un aporte al desarrollo sostenible para América Latina y El Caribe, rumbo a la agenda 2030. En Berroterán, J (2018) Comp. Algunas consideraciones de las Políticas de Educación Universitaria en Venezuela dentro de los Ejes Estratégicos de la CRES 2018. Ediciones del Rectorado de la Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos". En: http://www.unesur.edu.ve/images/libros/articulos_compilados_CRES_2018-1.pdf.
- Bigott (2011). Universidad-Isla vs Universidad Nacional. En: Bonilla-Molina (2011) Comp. Colección por la Transformación Universitaria. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda. En: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/cim/20170102053754/pdf_201.pdf
- Chávez H (2012). Plan de la Patria. Encartado



Marlene Yadira Córdova

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)
- Córdova (2003). Conferencia acerca de la política de Ciencia y Tecnología en la República Bolivariana de Venezuela. Inédito
- Córdova (2007). Informe de gestión en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Venezuela
- Córdova (2013). La Integración Socio-Educativa. Eje de la transformación Universitaria. Venezuela. Editorial OPSU-MPPEU
- Córdova (2020). Misión Sucre. Una estrategia para la postpandemia. Revista Memorias del Saber. Misión Sucre. En edición
- Plan de la Patria. En: <http://www.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2019/01/Plan-de-la-Patria-2019-2025.pdf>
- República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial 36.818 (1999). Instructivo para Tramitar Ante el Consejo Nacional de Universidades la Creación de Instituciones de Educación Superior, así Como la Creación, Eliminación, Modificación y Funcionamiento de Facultades, Escuelas, Institutos, Núcleos y Extensiones, Demás Divisiones Equivalentes de las Universidades.
- República Bolivariana de Venezuela. Secretaria General de Gobierno del estado Carabobo. En: <http://sgg.carabobo.gob.ve/index.php/2021/04/14/consejo-estadal-de-gestion-universitaria-afina-plan-de-ingresos-2021/>
- República Bolivariana de Venezuela. Ley Orgánica de Educación (2009)
- República Bolivariana de Venezuela. Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010)
- Royero, J. (2003). Gestión de sistemas de investigación universitaria en América Latina. Revista Iberoamericana De Educación, 33(1), 1-19. <https://doi.org/10.35362/rie3312944>
- Universidad Bolivariana de Venezuela. Cesacodevi (2018). Propuesta de la Universidad Bolivariana de Venezuela al desarrollo del motor farmacéutico en el marco del complejo productivo de salud. Inédito.

Feliberto Martins Pestana

SISTEMATIZACIÓN HOLÍSTICA DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: NAVEGANDO HACIA LA GLOBALIZACIÓN DE LA DOCENCIA ON-LINE

Resumen

El confinamiento por el que vivimos a nivel mundial, debido a Pandemia del COVID-19, dejó claro, que la gran mayoría de los docentes no estaban preparados para la transición forzada a la enseñanza de forma on-line que tuvo que asumir. Es algo insólito, sin precedentes, las Instituciones de Educación Universitarias dejaban de ser presenciales "temporalmente" en su proceso enseñanza y aprendizaje. Es por eso, que en este escrito, reflejo de forma holística la experiencia de enseñanza en la que no se trata del mismo quehacer educativo que se estaba haciendo, que no solo es digitalizando la enseñanza, sino de adaptarla a un contexto distinto, que es ese contexto no presencial, sin perder el norte de los principios de los pilares fundamentales de la educación. Esto nos deja, un gran aprendizaje, de cómo repensar el proceso de enseñanza desde el deconstruir, reconstruir, suprimir, complementar, reinvertir y reinventar la acción gerencial del docente en el nuevo espacio de clase. Sin duda, envuelve una disrupción de la forma de cómo enseñar, aprender, transmitir, compartir y relacionarnos.

Palabras clave: Sistematización Holística, Experiencia, Enseñanza, Tiempos de Pandemia, Globalización, Docencia On-line.

HOLISTIC SYSTEMATIZATION OF EXPERIENCE OF TEACHING IN TIMES OF COVID-19 PANDEMIC: NAVIGATING TOWARDS THE GLOBALIZATION OF ON-LINE TEACHING

Abstrac

The confinement through which we live worldwide, due to the COVID-19 Pandemic, made it clear that the vast majority of teachers were not prepared for the forced transition to online teaching that they had to assume. It is something unusual, unprecedented, the University Education Institutions ceased to be face-to-face "temporarily" in their teaching and learning process. That is why, in this writing, I holistically reflect the teaching experience in which it is not the same educational task that was being done, which is not only digitizing the teaching, but also adapting it to a different context, which is this non-face-to-face context, without losing the north of the principles of the fundamental pillars of education. This leaves us, a great learning, of how to rethink the teaching process from the deconstruct, rebuild, suppress, complement, reinvest and reinvent the managerial action of the teacher in the new classroom space. Undoubtedly, it involves a disruption in the way of teaching, learning, transmitting, sharing and relating.

Keywords: Holistic Systematization, Experience, Teaching, Pandemic Times, Globalization, Online Teaching.

* *Universidad Simón Bolívar.* República Bolivariana de Venezuela. Correo electrónico: fmartins@usb.ve

Introducción

Este escrito tiene como propósito presentar la sistematización holística de la experiencia de enseñanza en tiempos de la Pandemia COVID-19. Verdaderamente ha sido una experiencia nutritiva, enriquecedora y motivadora, que exige a seguir profundizando en el área. En este momento histórico, que estamos viviendo a nivel mundial, ser un docente es complejo y trascendental. Antes esta pandemia, que implicó el cierre de la enseñanza presencial en las Instituciones Educativas Universitarias, ha generado un sinnúmero de responsabilidades a los docentes que se han visto conmovidos e, incluso, frustrados por muchas razones. Es por eso que el docente, cuya labor se ha desempeñado en la mayoría de los casos de manera presencial o mixta, han tenido que asumir el reto de la docencia on-line; aunque muchos le han dado el uso incorrecto, una forma solo remota mediada por las tecnologías. Algunos casos, solo asignar actividades (tareas) y revisarlas; sin la certeza de evidencias (conocimiento, desempeño y aportes) por parte de los estudiantes; sin ningún contacto e interacción directo con ellos.

Hay que tener muy claro, que la interacción entre docente-estudiante, estudiante-docente, estudiante-interfaz (contacto con el entorno virtual que media entre docente, contenido-actividades, y el estudiante), estudiante-estudiante, estudiante-contenido, docente-docente y docente-supervisor cambia de forma significativa en un espacio virtual.

De igual forma, la docencia on-line, exige recursos (relacionados con el objeto de aprendizaje) y herramientas de calidad. Una excelente selección y diseño de estos recursos así como el manejo de los criterios para su adecuada creación o curación, son clave en el acceso y conducción de los contenidos por parte de los estudiantes. De suma relevancia es considerar las características e inteligencias múltiples de los estudiantes (obtenido en la fase diagnóstico), las cuales les permitirá a ello disfrutar de los contenidos y poder adaptarlos tipificando al máximo a la experiencia de aprendizaje.

Navegar hacia la enseñanza on-line, aún más, ante situaciones atípicas (por ejemplo, la emergencia sanitaria inducida por COVID-19) a la docencia en línea, ofrece oportunidades para la innovación en el área de enseñanza y aprendizaje, pero también asumir grandes desafíos ligados a la loable labor de programar, diseñar, ejecutar, gestionar y evaluar el proceso de formación, y sus implicaciones.

Este artículo está estructurado en primer lugar con una recorrido hacia la globalización de la docencia on-line; posteriormente el contexto docencia on-line; en tercer lugar, los compendios de la evaluación y la realimentación para la construcción de aprendizajes con sentido y pertinencia: valoración con honestidad; seguido de preceptos disruptivos del modelo de enseñanza: hacia la globalización de la docencia on-line; y finalmente, se presentan las reflexiones finales y las referencias.

Hacia la Globalización de la docencia On-Line.

La enseñanza on-line permite que la formación se abra a estudiantes de distinto lugares del país e incluso contar con estudiantes de otros países del mundo entero. En definitiva, el aprendizaje se hace asequible independientemente de la distancia. En este nuevo milenio, donde el mundo está asumiendo aún más la globalización, la enseñanza debe ajustarse a la nueva realidad. Involucra sin duda, delinear nuevas formas de impartir docencia; y en estas circunstancias de la Pandemia COVID-19, aún más por sus implicaciones.

Feliberto Martins Pestana

Desde hace unos años, se habla de una universidad sin lindero o frontera. Donde se logre una disruptiva paradigmática en la docencia, investigación y extensión. Entre las concepciones se ha deslumbrado: Un lindero social, donde la enseñanza especializada debe orientarse para la preparación de profesionales en áreas de la intervención social; un lindero geográfico, donde las Instituciones de Educación Universitaria (IEU), en todos los países, pueden convertirse solamente en una, y garantizar a los estudiantes y docentes una sola convivencia, con programas académicos mutuamente reconocidos y válidos; un lindero del campus, donde sus espacios sean no solamente global, sino abiertos; un lindero en las disciplinas, en donde las situaciones mejorables de las realidades, reclaman que las IEU, ofrezcan visiones multidisciplinares y diversas que le permitan aprehender hechos precisos; un lindero en la certificación o titulación, donde la conceptualización de egresado debe desaparecer. Envuelve que la enseñanza debe ser constante, ser estudiantes por toda y para la vida; un lindero epistemológico, involucra una transformación en un pensamiento que va más allá de la lógica científica, que combine la racionalidad con los sentimientos éticos y estéticos; y darle más valor al cómo vivir, saber, innovar, transformar, y trascender; y finalmente un lindero del régimen académico, donde se aplique un enseñanza y aprendizaje disruptivo, un rompimiento radical en algunos casos del todo, de las partes o de las partes de las partes; referente a las posturas paradigmáticas (epistemologías, ontologías, axiologías, teologías y metodologías) de los saberes y de sus propósitos. Así que no basta ser las IEU fábricas de respuestas; sino también debe ser un génesis de incógnitas.

En este sentido, docencia on-line, rompe linderos. Sin embargo, nunca se debe desmayar para seguir navegando y apuntalando a la globalización. Además de todo esto, se pueden puntualizar otros aspectos relevantes a mencionar, entre ellos: minimiza costos de inversión, tanto para las IEU como para el estudiante, debido a que reduce de manera absoluta los costes, por ejemplo, permitir al estudiante realizar la formación desde su propio lugar de ubicación, sin traslado ni implicaciones de estadía. En sí, los gastos únicos pueden ser pago de inscripción-matrícula e inversión por el servicio de internet. Para las organizaciones, implica menos personal en ciertas áreas, pagos de algunos servicios, entre otros.

También este sistema on-line, pueden acceder individuos que laboran: al tratarse de docencia on-line ofrece horarios flexibles mediante actividades sincrónicas y asincrónicas. Esto no representa menor carga de trabajo, sino simplemente distinta metodología para alcanzar las competencias (conocer, aplicar, ser, convivir e innovar) en su formación personal y profesional.

Ante esta “nueva normalidad” producto de la situación mundial de la pandemia COVID-19, ha implicado cambios bruscos en los estilos de vida de las sociedades (comportamientos o actitudes que despliegan los individuos, que a veces son saludables y otras veces son desfavorables para la salud); las relaciones entre los individuos (obligación de un distanciamiento social); el tele-trabajo (trabajar desde un lugar diferente de su oficina o lugar de trabajo), la tele-salud (uso de tecnologías para brindar atención médica a distancia); crecimiento del uso del comercio electrónico (adquisición de productos y servicios por la web); entre otros. Todo esto lleva las IEU, rediseñarse para reinventarse. Es que estas organizaciones deben abrirse más allá de los linderos del contexto o, incluso del país, en el que está ubicada.

Con todo lo mencionado anteriormente, momento que atravesamos a nivel mundial, las IEU deben sin duda estar abiertas al uso del internet, permite disminuir los efectos perjudiciales a la enseñanza y aprendizaje, a pesar de la difícil escenario, a estudiantes a la prosecución de su formación.

Apuntalar hacia la globalización de la docencia on-line, es considerar la igualdad de oportunidades para todos; sin embargo existen realidades que contrarrestan esta postura, se ven afectados o beneficiados con base a sus fuerzas económicas y políticas, y no solo esto, implica también con base a las interrupciones que se lleven a cabo en los países menos desarrollados.

En este nuevo milenio, todos concurrimos de una forma avasallante al uso de los tipos de tecnologías. En este sentido, en el quehacer del individuo interviene la tecnología, sin duda. Muchos dispones de teléfono celular o algún dispositivo digital a su alcance, propio, alquilado o facilitado. Sin embargo hay un porcentaje de personas resistentes al uso de las tecnologías. De esta realidad no escapan los docentes, en no querer emplearlas para hacer sus clases más amenas y creativas, con actividades sincrónicas y asincrónicas.

Es por eso, que la aparición de la pandemia COVID-19 a nivel mundial, ha obligado a cambiar métodos y formas de formación, interacción y por su puesto el proceso de evaluación de los aprendizajes; se ha transformado de la “docencia presencial” a la “docencia on-line”, entrando a la formación on-line improrrogable. El docente debe asumir la relevancia del uso de tecnologías en los procesos educativos.

Ante esta realidad, la experiencia ha sido maravillosa, nutritiva y extraordinaria, que gracias a las herramientas tecnológicas, he seguido haciendo lo que más amo, formar a individuos por y para vida; fortaleciendo sus competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en lo personal, profesional y para el ámbito laboral.

En esta experiencia on-line, logré recargar mi maletín invisible de un gran aprendizaje, experiencias y relaciones con equipos de trabajo académico-administrativo; y sobre todo de un personal altamente calificado.

Puedo concretar, desde mi punto de vista, que el rol docente es el de intervenir y proporcionar estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera que, el docente decide de acuerdo a las competencias u objetivos a lograr por parte del estudiante, las más adecuadas (actividades, técnicas y recursos) que pondrá al servicio del estudiante para su crecimiento personal, social y profesional. Si el docente genera el recurso, se considera creador del mismo, y si utiliza un recurso de otro creador, él es considerado como un curador del conocimiento o de contenidos.

El docente debe tener muy claro lo qué es un recurso y lo qué es un medio. A veces escuchamos colegas decir, el video beam es el recurso que utilizo, y resulta que es el medio, en el caso que plantea. El recurso es todo lo que esté relacionado con el objeto de aprendizaje. El único caso que sea considerado como su recurso, es por ejemplo, si el docente está abordando en su tópico de aprendizaje, la estructura de un video beam. También puede comentarte, que el docente es el responsable del seguimiento académico del estudiante, de pronunciar de manera proactiva y asertiva las consultas realizadas por los estudiantes, participando muy activamente en su proceso de evaluación y entregando una realimentación para cada actividad desarrollada por él. Es un acompañamiento activo al estudiante, implica apoyo y orientación antes, durante y después de su formación.

Esta formación, debe ser organizada, planificada y contextualizada por parte del docente. Todo esto es necesario para: Evitar improvisaciones; poseer una visión global y a la vez específica del proceso; organizar las actividades del docente y de los estudiantes; suministrar

Feliberto Martins Pestana

continuidad a las actividades de formación; proveer la distribución de los contenidos en el tiempo; exponer actividades adecuadas y pertinentes a las características de los estudiantes; considerar las experiencias anteriores de los estudiantes; y predecir la utilización de los recursos adecuados a las competencias a alcanzar por parte del estudiante.

No todo es visto desde una fantasía precipitada, como todo proceso, existen elementos necesarios de tenerlos en cuenta: La docencia on-line automatizada, por ende es más despersonalizada: no existe un trato cara a cara entre el estudiante y el docente. Aunque esto puede contrarrestarse realizando, al menos, tutorías personalizadas por videoconferencia con cada uno de los estudiantes, las veces necesarias; desde mi punto de vista, el docente debe estar, en el mejor sentido de la palabra, las 24 horas de guardia y atento.

Igualmente, la docencia on-line requiere una importante carga de trabajo (antes, durante y después) para el docente puesto que es indispensable una buena programación y organización. De igual forma, se requiere una plataforma o herramientas seguras on-line; aunado a un buen servicio de conectividad.

Otro elemento, es el número limitado de estudiantes para darle el adecuado acompañamiento. Se trataría de grupos de máximo 25 estudiantes, al superar esa cifra sería arduo para el docente llevar el seguimiento del proceso de aprendizaje; y la carga de trabajo para corregir y dar la realimentación correspondiente a cada estudiante resultaría excesiva.

Con base a lo anterior, el docente desarrolla su ejercicio pedagógico/andragógico como líder formal de la comunidad de aprendizaje. La idea es, que el estudiante se transforme en un estudiante experto, siendo el conductor de su proceso de aprendizaje. Puedo puntualizar ciertas funciones: desde lo docente: responsable de ejercer la docencia, transferencia (compartir) los contenidos de una unidad curricular concreta, transposición didáctica de esos contenidos y habilidad de ser mediador y facilitador de los aprendizajes. El acompañamiento al estudiante en todo momento, implica más una función de motivación, seguimiento y asesoramiento de la trayectoria académica del estudiante.

En este sentido, la docencia on-line debe contar con docentes que conozcan y manejen una serie de herramientas, técnicas y medios que le facilitarán los aprendizajes; y así innovar en sus clases, motivarse a emplear diversas herramientas para optimizar el tiempo, facilitar la interacción, transformar el momento de valorar a los estudiantes y de su trabajo, registrar información significativa para sistematizar experiencias, promover el trabajo individual (personal) y colaborativo (social), crear y reutilizar recursos abiertos de aprendizaje diseñados con variedad de herramientas que nos ofrece la tecnología. Además de valora, solicitando a la audiencia involucrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, una evaluación de ellos hacia el docente, su metodología utilizada, su desempeño, contenido del curso, entre otros; resaltando desde su punto de vista, los aspectos mejorables de él y de la organización. Esta valoración es esencial, para seguir creciendo y creyendo en la docencia on-line de calidad, abierta para todos.

Compendios de la evaluación y la realimentación para la construcción de aprendizajes con sentido y pertinencia: Valoración con honestidad.

En lo referente al proceso de evaluación y la realimentación en la educación on-line y sus alcances; enfatizo que la evaluación es una acción continua que identifica, estima, valora y

Feliberto Martins Pestana

analiza los procesos de formación del individuo permitiendo la reflexión crítica sobre el aprendizaje con el uso de estrategias dinamizadoras de la praxis pedagógica y/o andragógica tomando en cuenta los saberes cognoscitivos, procedimentales, actitudinales, axiológicos y de cambio, por y para la vida.

En este sentido, Martins y Véliz (2010) señalan que “La evaluación como proceso sistemático orientado a valorar, pero fundamentalmente destinado al mejoramiento progresivo o transformación de la situación evaluada...” (p.15) Es por eso que la evaluación se direcciona a varios propósitos, entre ellos: Afianzar valores y actitudes en el estudiante; desarrollar capacidades del saber, saber hacer, saber ser y saber convivir e innovar; detectar interés, actitudes, aptitudes, ritmos de aprendizaje y aspectos mejorables; orientados a la consolidación del aprendizaje significativo; y proporcionar oportunidades para aprender del acierto, del error y la experiencia. Todo esto, permite al estudiante, desarrollar la creatividad, iniciativa; pensamiento crítico, capacidad de enfrentarse a situaciones, estimar riesgos, actuar de forma reflexiva, y tener una mejora continua.

Asimismo, puedo resaltar que la evaluación de los aprendizajes, contempla varios tipos según su aplicación (diagnóstica, formativa y sumativa), según el sujeto que evalúa (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y cooperativa); y según la naturaleza de los datos (cualitativos y cuantitativo). Esto permite, delinear la evaluación como perene, flexible, objetiva, realista e integral. Para lograr todo esto, sin duda, hay que planificarla. Establecer estrategias de evaluación que implica la actividad evaluativa: ¿Qué voy a evaluar? (foros, tareas, cuestionarios, proyectos finales, entre otros), la técnica de evaluación: ¿Qué haré para evaluar? (observación, análisis de producción y pruebas), y el instrumento: ¿Dónde registraré la información? (rúbrica, cuestionarios, registros anecdóticos, entre otros).

Todo esto nos lleva a realizar un proceso valorativo del estudiante de forma integral, con el compromiso en todo momento de darle una realimentación, más allá de una retroalimentación; no sólo es indicar la calificación final. Esta realimentación, es un término que abarca más el espectro del feedback al estudiante. Más de indicarle las fortalezas y aspectos mejorables; es revelar el cómo y con qué puede superar las debilidades honestamente puntualizadas en el proceso evaluativo, en pro de su crecimiento personal y profesional. Constituye una tarea que consiste en comunicarle al estudiante su estado de arte de su aprendizaje acorde a la etapa formativa y al desarrollo personal del mismo, en función a las evidencias demostradas (conocimientos, desempeños y aportes) con visión de honestidad entre las partes de los logros no alcanzados.

Esto debe contemplar varios aspectos: Conocer y manejar los contenidos; apoyar al estudiante para que desarrolle la capacidad de atesorar la información aprehendida y los aprendizajes alcanzados en su proceso de formación; sentar con sólidos argumentos técnicos y disciplinares, las ideas o sugerencias que se le ofrecen al estudiante; desplegar la asertividad en el proceso comunicativo bidireccional; hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante; y por último, con el mismo grado de relevancia, tener claridad y conocimiento de los criterios de evaluación, manejar las rúbricas de valoración para todas las actividades evaluadas.

Todo lo antes mencionado referente a la realimentación, permite concretar lo siguiente: Trato con el estudiante (Saludo cordial, amable y empático con apertura al diálogo); vocabulario acorde para motivarlo (frases de aliento, resaltar el esfuerzo del aprendiz, distinguir las áreas de

fortaleza y estimar el desempeño realizado); aplicar asertividad en el discurso (no enfocarse sólo en los aspectos mejorables, apuntar a los aspectos a evaluar, evitar responde con molestia y manejar en todo momento la tolerancia); brindar sugerencias y orientaciones (evitar discursos autoritarios, sugerir ideas, claridad en propuestas o caminos y darle una mano amiga para que logre capitalizar las sugerencias); y tener una buena dirección en la comunicación (aplicar objetividad en los comentarios, no personalizar los aspectos mejorables, argumentar las ideas y no utilizar calificativos a las actividades realizadas por él). Al no considerar estos aspectos, se puede impactar de forma no favorable en el aprendizaje del estudiante, incluso desmotivarlo, logrando una posible deserción. La idea es sumar, no restar.

Si se valora al estudiante utilizando adecuadamente las estrategias evaluativas (actividades, técnicas e instrumentos), pero no le damos su respectiva realimentación, entonces no tiene sentido el proceso evaluativo. Es por eso que, la realimentación es necesaria dentro del proceso, pues ayuda al estudiante a descubrir la fisura que existe entre sus conocimientos, desempeños y aportes reales; y lo que marca “como el deber ser” en sus resultados de aprendizaje. Teniendo claro, que estos resultados, están delineados en las competencias u objetivos del programa de la unidad curricular impartida.

Preceptos disruptivos del modelo de enseñanza: Hacia la globalización de la docencia On-Line

En lo concerniente a la concepción de docencia on-line y a los pilares que dan luces a la relevancia del proceso de enseñanza y aprendizaje, es sencillo y amigable para lograr comprenderlo y llevar a cabo el quehacer cotidiano de la enseñanza on-line. Este proceso se enmarca en las dimensiones: innovación, diversidad y ética. Permite brindar al estudiante la formación integral desarrollando competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, las cuales se resumen en el saber, hacer, ser, convivir e innovar. Para su desarrollo, debe existir una comunidad virtual de aprendizaje, utilizando varias herramientas tecnológicas, intercambios, experiencias y valoración. Lo relevante es la realimentación constante al estudiante, de cómo superar los aspectos mejorables de una actividad evaluativa, como el de resaltar sus avances entre otras. Desde lo macro, debe estar estructurado en cuatro grandes ejes (Atención al Estudiante, Oferta académica, Proceso Enseñanza y Aprendizaje; y Docente). Además, esta modalidad, garantiza la calidad del servicio de formación, afianzado en la definición de políticas y normas claras, en un estándar de gestión definido, en un modelo pedagógico / andrológico reconocido, en el acompañamiento virtual bajo una evaluación de 360 grados.

Aparte de esto, el mismo debe estar fundamentado en un modelo ecléctico donde las líneas del aprendizaje se sustentan en las teorías del aprendizaje conductista (asentada su interés en la conducta de los seres vivos y que la percibe como un conjunto de relaciones entre estímulos y respuestas explícitos), cognitivista (subyuga en el estudio de los procesos de la mente relacionados con el conocimiento, por tanto puntualiza mecanismos que llevan a la construcción del conocimiento), constructivista (posturas fundamentada en la cual el saber y la personalidad de los individuos están en constante construcción por que responden a un sumario continuo de interacción cotidiana entre los afectos, aspectos cognitivos y los aspectos sociales de su conducta), y conectivista (visión de conexión colectiva entre todas las comunidades de aprendizaje en una red es la que da espacio a nuevas formas de cómo producir el conocimiento).

En cualquier caso, la ilustración siguiente ayudará a ampliar el macro, meso y micro de la docencia on-line:

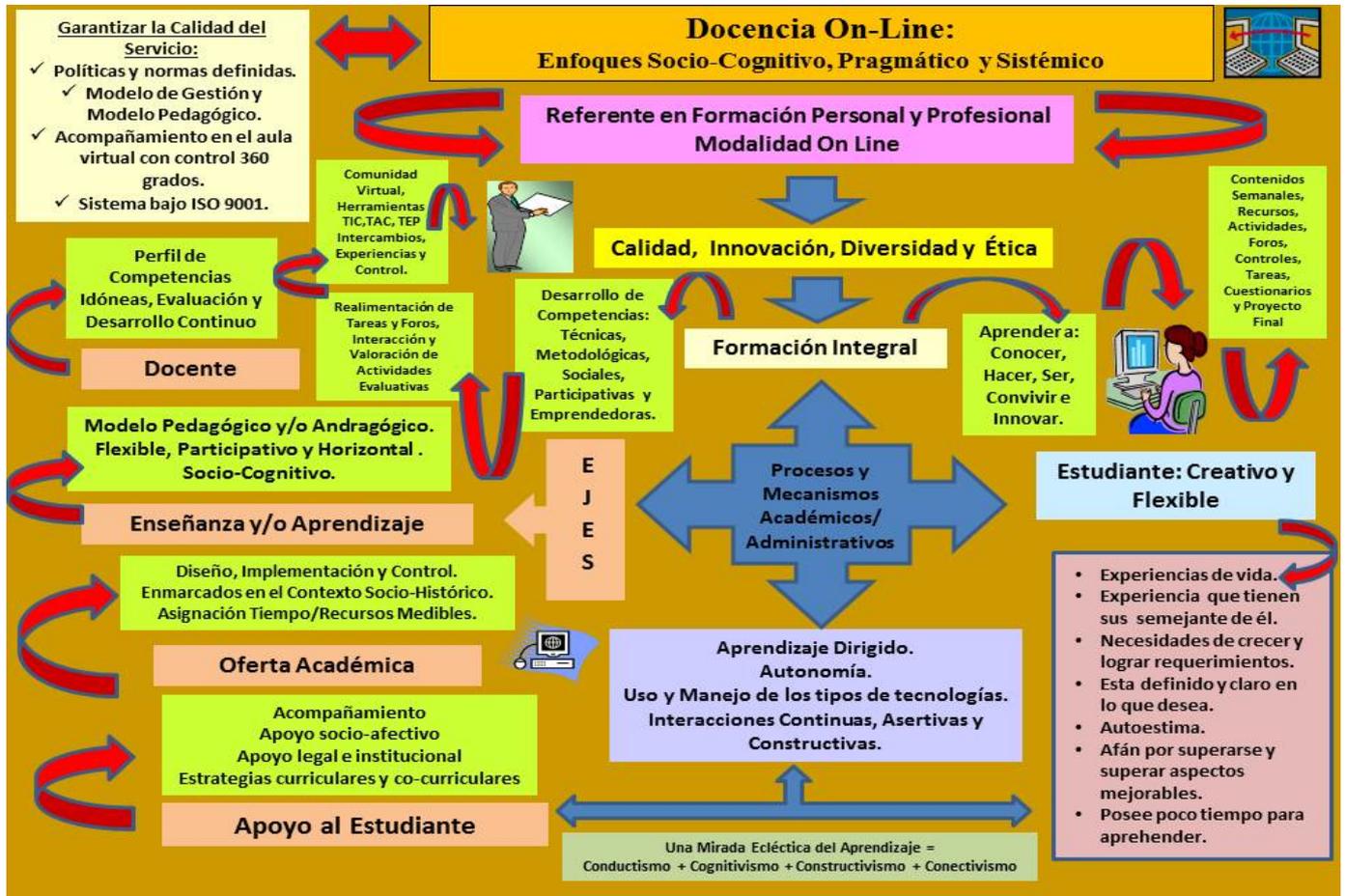


Figura 1. Visión Holística de la Docencia On-line.

Reflexiones Finales

En referencia a la experiencia y aprendizaje de la docencia on-line en tiempos de la Pandemia COVID-19; ha sido repensar (deconstruir-reconstruir) el proceso de enseñanza y aprendizaje que he llevado por mucho tiempo de forma totalmente presencial. Me transformó, logrando ver lo que a veces no miramos, que muchos definen complejidad. Lograr cambiar esa visión de sólo la enseñanza presencial. El docente no es el único recurso considerado que posee el conocimiento, como usualmente es visto en lo presencial, el dueño del saber. Se confirma más aún el término “facilitador” entre la estructura del aprendizaje (programa, estrategias, recursos, evaluación, entre otros) y el estudiante. Y que de igual forma, el docente logra promover el aprendizaje con sentido y pertinente.

Algo muy valioso me ha dejado toda esta experiencia, aparte de una serie de tópicos y herramientas de enseñanza y aprendizaje; es el de visualizar holísticamente la maquinaria de un modelo educativo ideal para la docencia on-line y sus elementos. También el gran tejido que debe existir en una comunidad de aprendizaje virtual; la dedicación de las partes; la disciplina; la perseverancia; el control; la apertura para aprender del acierto, del error y la experiencia; el expresarse de forma asertiva, el dominio de las herramientas tecnológicas, los principios de la

Feliberto Martins Pestana

calidad que se debe manejar, entre otras cosas. En sí, ha superado mis expectativas, y lo más relevante, es que despertó en mí, el sabor de seguir profundizando en este mundo on-line; y desempeñarme más aún en ella. Siempre el mayor peso de la formación (bimodal: presencial o virtual) está en la calidad y en el dominio de las competencias que tenga el docente para desempeñarse en su gran labor loable, formar individuos por y para la vida.

Quiero recordar unas líneas que escribí hace un tiempo en un libro titulado “El Ser del Humano” con una amiga y colega, en el cual señalamos: “El individuo posee atributos naturales. En estado natural, el ser posee cualidades evidentes que actúan como amortiguadores, asegurando una vida sana y fácil” “...en la que es preciso integrar lo propio del individuo, ser finito, creado, con un destino trascendente”. (Martins y Morán (2007), p.13) Esta reflexión debe ser considerada por el docente para darle la mano amiga al estudiante, para ponerlo de pie ante su realidad y a la sociedad del conocimiento.

A pesar de las circunstancias lamentables que se ha vivido a nivel mundial, producto de la Pandemia COVID-19, gratificado estoy con la vida por la oportunidad de vivir esas experiencias enriquecedoras, de seguir creciendo. Siempre manejo un pensamiento, que dice: todos inevitablemente envejecemos; sin embargo nuestro crecimiento es opcional, si queremos lo logramos.

Espero que esta disertación, permita nutrirte a todos aquellos interesados en la docencia on-line y en áreas afines. Todo lo que expreso en este artículo, es mi verdad, referente a lo que más amo: enseñar, dar, servir, sin nada a cambio. La labor académica es dar el todo, sin encubrir conocimientos ni nuestras experiencias. Somos pasajeros, por tanto, se puede desperdiciar el saber en el camino, que le puede sin duda, servir a otros. Demos el todo, preparemos a nuestro relevo.

Referencias

- Martins, F. y Véliz, G. (2010). Valoración del Educador en la Evaluación de los Aprendizajes. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: Venezuela.
- Martins, F. y Mórán, D. (2007). El SER del Humano. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: Venezuela.

Frank David Bedoya Muñoz

MICHEL SERRES: EL FILÓSOFO DEL MUNDO

Resumen

Se trata de un esbozo biográfico sobre el filósofo francés Michel Serres y una presentación general de su obra; en especial, de su libro el Contrato Natural.

Dice Michel Serres que él es «un hijo del Garona». El río Garona es uno de los grandes ríos de Europa, que va entre España y Francia. En el año 1930 el río se desbordó y arrasó varias ciudades y pueblos –incluyendo la localidad de Agen- dejando centenares de muertos. Cuando ocurrió la tragedia estaba a punto de nacer Michel Serres. Su padre, de oficio marinerero, tuvo que rescatar a su familia cuando el agua ya llegaba hasta el segundo piso de su casa. Por eso, dice el filósofo, que él navegó antes de haber nacido.

Michel Serres desde niño se destacó por su gran inteligencia en la escuela. Pero, para su padre, esto no era motivo de orgullo, sino de preocupación, dado que, para las gentes de su cultura, la ambición de ascenso social era una mala señal; el padre desconfiaba de los estudios de su hijo. Dice, Serres:

“En casa, los estudios no contaban. Se trataba de arena, de albañilería, de dragado, de barcos, de inundaciones... Mucho más tarde, cuando mi director de tesis George Canguilhem, pasando por Burdeos, vino a visitar a mis padres, mi padre lo recibió con estas palabras: ¡Ah! Ud. fue pues ese bellaco que ¡me arrebató a mi hijo!”. (Michel Serres, *Pantopía: de Hermes a Pulgarcita*, 2015)

La infancia y la primera formación de Michel Serres, él la resumió perfectamente así:

“No puedo decirle que habitábamos una casa; se habitaba el río. Se habitaba en los barcos, se habitaban los torbellinos y las contracorrientes. Se vivía en medio de los cascajos redondos y pegajosos, los sábalos en líos, y las anguilas plateadas, las rocas puntiagudas, los barro amarillentos, los juncos en la ribera, las bajas aguas del verano y, por supuesto, las crecientes. El Garona era nuestra verdadera casa. Mi padre, como muchos marineros, no sabía nadar; yo aprendí la brazada, amarrado al vientre por una cuerda fija a jabalcones plantados en el muelle. Uno de mis puntos de anclaje es evidentemente el Garona. Pero no es el único. Pues había otro linaje en mi familia, que era campesino simplemente. Mi padre tenía una propiedad agrícola donde trabajaba. Y por el lado quercynuas, también aprendí desde muy joven a vender en la especiería de mi abuelo materno y de mi tío, sardinas y mantequilla. Entonces poseo un triple anclaje: campesino, marinerero y comerciante. Soy del pueblo. Mi primera formación viene de los oficios y técnicas de la gente del común; desde la más tierna edad frecuenté a los herreros, los talabarteros, albañiles, obreros agrícolas, marineros... Y me formé en su contacto. Conducir un barco, levantar un muro, vender latas de conservas o hilo de hierro; todos estos saberes me han irrigado profundamente; cada una de esas experiencias inmediatas se ha inscrito en mi

Frank David Bedoya Muñoz

cuerpo. Para fijar las ideas, cuando tenía trece o catorce años, nos levantábamos mi hermano y yo hacia las cuatro y media, cinco de la mañana, antes de que saliera el sol, para cargar los camiones con la pala, tomar la arena y enviarla a la vagoneta. Éramos dos para cargar un camión de diez toneladas. Era un verdadero trabajo forzado, duro, muy muy duro”. Serres, (ob. cit.).

En su casa tan sólo había dos libros: la biblia y el diccionario Larousse, por lo tanto, su amor por la lectura lo tendría que fundar en una biblioteca comunal. Sus primeras pasiones fueron cuentos de Julio Verne y los atlas. Aunque su vocación no fueron las letras solamente, muy pronto se entusiasmó por la matemática:

“Recuerdo en particular haber asistido a un curso que me iluminó. En matemáticas, el profesor, que era forzosamente un viejo –quizás ya cuarenta años– puesto que no había sido movilizado [a la segunda guerra mundial], trazó una x en el tablero. Yo estaba acostumbrado a contar “1, 2, 3”. Y yo lo veo ¡que cuenta con letras! Y además lo hacía con el alfabeto a la inversa. Ponía x, y, z. Me pareció todo eso muy extraño ¡lo de contar con letras! Entonces levanté la mano y le pregunté: “¿Ud. cuenta con letras? –Sí, me respondió con una sonrisa. –Pero, ¿qué quiere decir x? -X es lo desconocido. –Pues ¡no me sorprende! Pero ¿qué es lo desconocido? -Es una letra que tiene todo los valores”. Y yo creo que aquel día, en ese instante, recibí el rayo en mi cabeza. Me di cuenta que podía haber un lenguaje formal que no tenía sentido, pero que tenía todos los sentidos. Y entré en las matemáticas”. Serres (ob. cit.).

A pesar de que estalló la guerra, -Agen fue ocupada por los alemanes y luego liberada en 1944- Michel Serres no se interesó mucho en ese momento en los temas políticos, en su familia, las mayores preocupaciones seguían siendo las crecidas del río Garona. Años después, el acontecimiento que más impactaría al joven Michel Serres, y que escucharía en la radio y leería en la prensa, sería la bomba de Hiroshima el 6 de agosto de 1945: “Para mí, el problema del mal y de la violencia se sitúa aquí. Es lo que ha hecho de mí un filósofo. No hubiera sido filósofo sin la guerra y sin la bomba atómica. Soy un hijo de Hiroshima. [...] Hiroshima, es la física que se ha vuelto mala. Pero de esto solamente tomé conciencia más tarde”. Serres (ob. cit.).

Al terminar el bachillerato, Serres, quería estudiar filosofía, pero,

“Me acuerdo de un viejo cura, traductor de las Confesiones de san Agustín. Lo conocía bien, y pasé vacaciones con él traduciendo la Farsalia de Lucano, por diversión, o no sé cuál tragedia griega. Cuando obtuve mi primer bachillerato –en la época había dos– él me preguntó qué iba ya a hacer, y yo le respondí que me iba a inscribir en filosofía. En la época se tenía elección en undécimo entre dos especialidades: terminar en letras, llamada “filo”, o terminar en “mat”, “¡Ni de bamba! me dijo el cura. Puesto que eres bueno en letras, vas a hacer matemáticas”. Me sorprendió y balbucee: “¡Está charlando! ¡No tengo ni idea!”, y todavía lo veo sonriente: “¡Mejor así!”. Seguí su mandato y pasé el bachillerato en matemáticas en Agen”. Serres (ob. cit.).

Frank David Bedoya Muñoz

Michel Serres se alejaría pues de los grandes debates filosóficos de la época y se dedicaría al mundo de las matemáticas. La única influencia que aceptó para él, en el campo de las letras, fue la obra de la filósofa Simone Weil. Después del grado de bachiller estudió algunos meses en la Escuela Naval, donde pudo estudiar literatura e historia, pero, su mayor pasión seguía siendo las matemáticas y el amor por una muchacha que luego se convertiría en su esposa. Después de estudiar licenciatura en matemáticas, ingresó a la Escuela Normal Superior en 1952. Sobre esta época en su formación recuerda que se alejó del marxismo militante y de los debates filosóficos de la época:

“Estaba el compromiso político, más bien marxista, de los normalistas de filo. Aquello era fastidioso ¡incluso inamable! [...] Althusser era un enfermo mental, no hacía cursos o muy pocos. La Escuela Normal era para él un hospital más que un lugar de enseñanza. En cuatro años de escuela, yo debí tener tres o cuatro cursos con él, no más. De todas formas, él defendía la biología soviética y, por consiguiente, el lyssenkismo contra el indeterminismo. Yo que venía de un universo científico, que había hecho preuniversitario en ciencias antes de la preparatoria, ¿cómo podía yo darle crédito a tales asnerías? Y sin embargo, era muy difícil decirles que estaban equivocados. Uds. no imaginan a qué punto era el asunto. A decir verdad, el costo era inmenso... No había pensamiento independiente. Quizás por eso yo me sentía a tal punto fuera. Yo era testarudamente independiente. Simone Weil, que murió en 1943, es la única filósofa que fue para mí una brújula en la neblina de aquella época en la que sólo estaba rodeado de contra-ejemplos. [...] Por el lado de la filosofía, Camus me parecía un poco débil. Y Sartre lejano, muy lejano de las verdaderas cuestiones. A mí me interesaban más bien las matemáticas”. Serres (ob. cit.).

Una escapatoria a esta vida intelectual y conflictiva, fue su ingreso dos años al servicio militar en la marina, era la guerra de Argelia, pero no le tocó combates, disfrutó más bien de su antigua pasión por ser navegante, marino. Luego volvió al ambiente académico de Francia, y siguió sin interesarle los debates intelectuales que estaban en boga:

“Se sostenía en dos palabras: marxismo y psicoanálisis. Pero en aquel entonces, ¡en dosis altas! Y con ella el cortejo de los devotos de Jacques Lacan y de Ferdinand de Saussure. Era la gran moda de las ciencias humanas, que alcanzó su apogeo precisamente antes de 1968. [...] Yo estaba aislado y no era cómodo vivirlo. En realidad, yo no comprendía dónde se situaban las apuestas de lo que hacía sus mieles. Además que esas modas me parecían, sino ilusorias, por lo menos efímeras; tenía muchas ganas en aquella época de “trabajar por mi cuenta”, como se dice en los negocios. No quería pasar mi tiempo haciendo comentarios sobre los autores de moda”. Serres (ob. cit.).

Su gran descubrimiento será Leibniz, a su manera y de la forma más inesperada, Michel Serres se estaba convirtiendo en filósofo, por su propia cuenta:

Frank David Bedoya Muñoz

“Yo fui testigo, en la Escuela Normal Superior, del trastorno, o de la transición si Ud. prefiere, de las matemáticas clásicas hacia las matemáticas modernas. Yo hice pues mi tesina de estudios superiores sobre esta cuestión. Como había abordado el álgebra, quise hacer una tesis sobre la topología combinatoria que comencé cuando regresé a Francia; por ahí debe estar en alguna parte en mis archivos. Fue en 1960. Simultáneamente fui nombrado profesor asociado de la universidad de Clermont-Ferrand. Allá encontré a Michel Foucault de quien me hice amigo. En resumen: yo hacía idas y regresos entre la universidad de Clermont y la Escuela normal superior de París, en donde preparaba mi tesis. Y, a medida que leía, constaté que Leibniz había sido el precursor de la topología combinatoria y de algunas otras novedades algébricas. De repente, comencé a escribir lo que yo creía ser una pequeña introducción a mi tesis. Mil páginas y algunos años más tarde, me dije que ya tenía la tesis entera. Y la defendí en 1968. [...] Participé en 1968 de forma muy activa. En Vincenne, donde fundé en ese momento con Michel Foucault el departamento de filosofía; y en Clermont-Ferrand, por supuesto, donde yo era profesor. [...] Después fui nombrado para París. Es necesario decir que en mayo de 1968 yo también sostuve mi tesis que había sufrido muchas evaluaciones, puesto que yo comencé con el álgebra, continué con la topología y terminé en Leibniz”. Serres (ob. cit.).

Los jurados que evaluaron su tesis fueron Georges Canguilhem y Jean Hyppolite. Luego a Michel Serres lo nombrarían profesor en Vincenne. Quería enseñar filosofía, pero su cátedra sería la Historia de la Ciencia. No le permitieron ser el profesor de filosofía, pero, poco a poco ahora se iba convirtiendo en el filósofo más original y extraño de Francia. Rápidamente, Michel Serres, tomó prestigio y luego fue invitado a ser profesor en las universidades norteamericanas, de ahí en adelante dividiría su vida en viajes, escrituras y clases, atravesando mares de continentes a continentes. Sin embargo, las cosas al principio no habían sido tan fáciles en Francia, ya se había casado: “Éramos muy pobres, mi mujer y yo. Ella no trabajaba y ya teníamos tres hijos. Fuimos saliendo porque yo era profesor”.

Se ha hablado de su amistad con Michel Foucault, pero, Serres aclaró que “aquello era una medio amistad: yo le ayudaba en su trabajo [Las palabras y las cosas] y él no se interesaba en el mío”.

En realidad, Michel Serres se negaba a hacer vida social con la élite intelectual, a pesar de que él iba ganando ya igual o mayor prestigio que los filósofos de moda. Nunca ambicionó tener un poder ni económico, ni académico, ni la ambición por alcanzar la celebridad. Él seguía siendo un solitario. Cuando le preguntaron por sus amigos, él respondió: “[Mis amigos eran] los científicos, los marineros, los obreros, los agricultores... No los intelectuales. Cuando me casé, por ejemplo, invité a todos los obreros de la empresa familiar. Y agricultores. Soy un hijo del pueblo, no puedo hacer nada, es así. Siempre he sido de “los de abajo”. Y mi corazón y mi alma está entre las “pobres gentes”, y no se puede hacer nada”.

Pensó en irse a vivir a EEUU, dada las ofertas que le hacían las universidades, pero, había otras consideraciones: “Estaban tan contentos con mis cursos que me pidieron permanecer como profesor residente. Yo lo discutí mucho con mi mujer. Todo el asunto era saber si nuestros hijos iban a ser franceses o norteamericanos. Y mi mujer no quiso. Yo pues seguí siendo visiting

Frank David Bedoya Muñoz

professor. Y a partir de Johns-Hopkins, fui a Buffalo, a New York, luego a Irvine, en California, pero también a Austin, en Texas, un poco por todas partes... Pero mis puestos más importantes fueron Baltimore, Buffalo y, para terminar, Stanford. [...] tuvimos que escoger: ¿tendríamos hijos estadounidenses o franceses? Es el dilema que afrontan todos los inmigrantes. Si se instalan definitivamente en los EE.UU. y fundan una familia, harán de sus hijos ciudadanos norteamericanos que no conocerán ya su propia cultura. Ahora bien, yo no tenía ganas de que ellos fueran gringos. [...] hay cosas que yo no soporto de allá”. Serres (ob. cit.).

Michel Serres se convirtió en un viajero. Un día expresó: «Tuve la intuición de un héroe que se llamaría Pantopo, viajaría por todo el mundo, conocería a los hombres, aprendería todas las ciencias y nunca, nunca, correría tras ningún poder». Yo creo que finalmente este héroe, Pantopo, fue él.

Michel Serres desde el año 1968 hasta el presente ha escrito más de cincuenta libros, obras donde se combinan armoniosamente todas las ciencias, la filosofía y la literatura del mundo. No tengo como referirme al conjunto de su pensamiento, intenté, hace algunos años, reseñar lo más destacado de su pensamiento, lo hice en un viejo ensayo que llamé Michel Serres el filósofo del mundo. Pero, yo no soy experto en Michel Serres, tan sólo un enamorado de su vida y obra. Faltarían muchos años de estudio, para decir que uno ha comprendido siquiera todo lo que él ha escrito. Además que no toda su obra se consigue en castellano. Acá sólo quise hacer una apretada síntesis de su vida. Lo que sí puedo recordar, son estas palabras donde él hizo un magnífico balance:

“En el fondo, lo que quería y sigo queriendo acabar, antes de llegar al término de mi viaje, lo que quiero es diseñar o construir como una representación global, una filosofía que abarque una cosmología, la física de la tierra, la biología, lo vivo, para llegar a las ciencias humanas, a la antropología, a la sociedad, a la política, incluso a la psicología. ¿Y ese sistema para qué? ¿Por qué? Sencillamente porque hemos sufrido mutaciones tales, estos últimos años, que vivimos en un nuevo mundo, en una nueva tierra y seguramente también bajo un nuevo cielo. Y estas mutaciones son tales que ha ocurrido algo extraordinario: y es que el hombre ya tiene la talla del mundo. Que los hombres juntos hoy en día están a la misma potencia que el universo. Y esto es tan novedoso, tan extraordinario, que hay que hacer una filosofía para entenderlo”. (Catherine Bernstein, El viaje enciclopédico de Michel Serres, 2008)

Michel Serres: el filósofo del mundo

Hay un viejo sabio francés, que ha viajado por el mundo y por todos los saberes; matemático, físico, historiador, escritor, pero, ante todo, filósofo solitario y amante de la vida, amante del mundo. Contemporáneo y amigo de Michel Foucault y Gilles Deleuze, ha hecho su camino sólo, se ha apartado de las corrientes filosóficas del siglo XX, y ha establecido un diálogo con la vida, un diálogo apasionado y sereno con la naturaleza, con toda ella y sus múltiples manifestaciones de vida. Horrorizado por las guerras de los hombres, conmocionado por la bestialidad de las bombas arrojadas en Nagasaki e Hiroshima, este hombre se aleja de la depredación occidental, de los cánones del “desarrollo” y construye una nueva filosofía que da cuenta del mundo, de aquel mundo que los demás insisten en destruir.

¿Cuál es el lugar que ocupa Michel Serres en la filosofía? Hace poco tuve el privilegio, -gracias una vez más a las traducciones del profesor Paláu en Colombia-, de conocer unas entrevistas que le hicieron a Serres sobre su obra, donde descubrí una clave para entender su legado. Miremos este pasaje revelador, dice Serres allí:

“La denominación Júpiter es objeto de un análisis en Roma [Uno de sus célebres libros]. Tenemos acá un nombre compuesto de dos palabras: la primera quiere decir “día” <”jour”> y la segunda “padre”. “Ju”, en efecto, remite a radical indo- europeo que evoca la luz y se reencuentra en una palabra “jour”. “Piter” varía poco con respecto a Pater, el padre. Júpiter equivale pues a día-padre, o a “Padre nuestro que estás en los cielos”. (Serres, Michel y Latour, 2010)

Por un lado, la claridad celeste y por el otro la relación paterna.

Aprendamos primero física para estudiar los resplandores del cielo. Esta ciencia dura, y las leyes de la electrostática, nos enseña por ejemplo que Júpiter no lanza el rayo, sino que una descarga eléctrica lo produce: la religión es sustituida pues por las leyes de la naturaleza. La física permite salir de lo religioso.

[...] Aprendamos ahora estas ciencias humanas que exploran las relaciones paternas, las estructuras familiares y lo patético referido a las relaciones parentales. Una vez el lado “Piter” o pater de la religión ha sido limpiado, explicado, explicitado, criticado, por tanto, expulsado por la era sospechadora de las ciencias sociales, ha salido ahora el padre.

Ju fue aclarado por las ciencias físicas, y Piter por las ciencias humanas. “Padre Nuestro”, lo conocemos de acá en adelante; “que estás en los cielos”, lo sabemos aún mucho mejor. Freud, Nietzsche, los antropólogos y psicoanalistas, sin contar a los lingüistas, nos han explicado lo primero; para lo segundo hemos leído a Maxwell, Poincaré o Einstein. Por consiguiente, no queda ya religión”. Serres y Latour (ob. cit.).

Vámonos aclarando.

Ju: las Ciencias Naturales explican al mundo, dominan al mundo.... Pero olvidan la política, la ética, es por esto que en el siglo XX la ciencia se pone al servicio del mercado, de la guerra.

Piter: Las Ciencias Humanas explican las relaciones del hombre en lo más profundo de sus complejidades, la autoridad, la libertad.... Pero olvidan al mundo, en el mismo momento que el hombre domina el planeta, lo destruye, al mismo tiempo se olvida que habita el mundo, le da la espalda al mundo.

Michel Serres vuelve a unir Júpiter, él sabe de ciencia, explica el mundo, pero también es filósofo... él sabe que el mundo después de Hiroshima no es el mismo, él anticipa el mundo de la información, de las comunicaciones, anticipa el nuevo problema humano: la destrucción del planeta. ¿De qué le sirvió al hombre cambiar el mito por la ciencia? ¿Conocer el mundo para luego destruirlo? ¿De qué le sirvió al hombre entender lo humano? ¿Para olvidarse del mundo? Freud y Nietzsche, claro está, pero ¿y...? ¿El mundo? Unión pues de la filosofía y la ciencia, para pensar un nuevo problema. ¿De qué nos sirve saber cómo funciona el universo y que el viejo Dios ha muerto, si hemos olvidado el mundo?

Conclusión

Hemos olvidado algo: la humanidad necesita la libertad, pero bajo un día soleado.

Lo aclara mejor Michel Serres:

¿Cómo vivimos y pensamos juntos bajo una luz que recalienta nuestros cuerpos y modela nuestras ideas, indiferente por tanto a su existencia? No podemos nosotros que somos filósofos contemporáneos, plantear esta pregunta excluyendo las ciencias que, en su propia separación, concurren a plantearla, incluso a exasperar sus términos. Y cuando el mundo significa pura y simplemente el planeta Tierra, se regresa a los asuntos del Contrato Natural". Serres y Latour (ob. cit.).

En un magnífico documental sobre el pensamiento y la vida de nuestro filósofo del Mundo, *El viaje enciclopédico de Michel Serres*, realizado por Catherine Bernstein y emitido en Francia en el año 2008, nos dice Serres:

“Cuando estudie filosofía me sorprendió o desilusionó desagradablemente el hecho de que los filósofos anteriores que me precedían, no vivían en el mundo. No había mundo. Era una filosofía del interior. Era una filosofía exclusivamente basada en las relaciones humanas o en... una filosofía de ciudades. Y no he dejado de empeñarme finalmente en que el mundo vuelva a entrar en la filosofía”.

Hace varios años, en cuanta institución he trabajado, ya sea en docencia o en investigación, he tratado de incorporar *El contrato natural* de Michel Serres, salvo por el Gimnasio Internacional que, si le dió importancia, en el resto de instituciones ninguna atención verdadera se le ha prestado.

Observemos uno de las tantas ideas decisivas del *El Contrato Natural*.

“¡Retorno a la naturaleza! Eso significa: añadir al contrato exclusivamente social el establecimiento de un contrato natural de simbiosis y de reciprocidad, en el que nuestra relación con las cosas abandonaría dominio y posesión por la escucha admirativa, la reciprocidad, la contemplación y el respeto, en el que el conocimiento ya no supondría la propiedad, ni la acción el dominio, ni éstas sus resultados o condiciones estercolares. Contrato de armisticio en la guerra objetiva, contrato de simbiosis: el simbiote admite el derecho del anfitrión, mientras que el parásito -nuestro estatuto actual-condena a muerte a aquel que saquea y que habita sin tomar conciencia de que en un plazo determinado él mismo se condena a desaparecer... En qué lenguaje hablan las cosas del mundo para que podamos entendemos con ellas, ¿por contrato? Después de todo, también el viejo contrato social continuaba siendo implícito y no escrito: nadie ha leído jamás ni el original ni siquiera una copia... En efecto, la Tierra nos habla en términos de fuerzas, de lazos y de interacciones, y eso es suficiente para hacer un contrato. Así pues, cada uno de los miembros en simbiosis debe al otro, de derecho, la vida, so

Frank David Bedoya Muñoz

pena de muerte. Todo esto seguiría siendo letra muerta si no se inventara un nuevo hombre político.” (Serres, *El Contrato Natural*, 1994)

Una vez más: ¿Quién es Michel Serres? En mi concepto, la mejor definición la dio él mismo en *El Contrato Natural* cuando habló de uno de sus conceptos fundamentales: el Tercero-Instruido.

“Yo lo llamo Tercero-Instruido: [*Yo lo llamo Michel Serres*] experto en los conocimientos, formales o experimentales, versado en las ciencias naturales, de lo inerte y de lo viviente, al margen de las ciencias sociales de verdades más críticas que orgánicas y de la información banal y no excepcional, prefiriendo las acciones a las relaciones, la experiencia humana directa a las encuestas y a los informes, viajero de naturaleza y sociedad, amante de los ríos, arenas, vientos, mares y montañas, caminante sobre la totalidad de la Tierra, apasionado de gestos diferentes como de paisajes diversos, navegante solitario por el paso del Noroeste, paraje donde el saber positivo franqueado comunica, de manera delicada y rara, con las humanidades, inversamente versado en las lenguas antiguas, las tradiciones míticas y las religiones. Espíritu fuerte y Diablo, hundiendo sus raíces en el más profundo humus cultural, hasta las placas tectónicas más enterradas en la memoria negra de la carne y del verbo, y por lo tanto, arcaico y contemporáneo, tradicional y futurista, humanista y sabio, rápido y lento, verde y curtido, audaz y prudente, más alejado del poder que cualquier posible legislador y más próximo de la ignorancia compartida por la gran mayoría que cualquier sabio imaginable, grandeza quizá pero pueblo, empírico pero exacto, suave como la seda, áspero como el lienzo resistente, errante sin cesar sobre el intervalo que separa el hambre de la saciedad, la miseria de la riqueza, la sombra de la luz, el dominio de la servidumbre, lo conocido de lo extraño, conociendo y estimando la ignorancia tanto como las ciencias, los cuentos de vieja más que los conceptos, las leyes tanto como el no-derecho, monje y granuja, solo y vagabundeando, errante pero estable, por último y sobre todo ardiendo de amor hacia la Tierra y la humanidad”. Serres, (ob. cit.).

Ese es Michel Serres, el filósofo del Mundo.

Referencias

- Catherine Bernstein, *El viaje enciclopédico de Michel Serres*, Documental, 2008:
<http://www.youtube.com/watch?v=dfzAEmksbRo>
- Michel Serres y Bruno Latour, *Aclaraciones*, traducción de Luis Alfonso Paláu, Medellín, 2010.
- Michel Serres, *El contrato natural*, PRE – TEXTOS, 2004.
- Michel Serres, *Pantopía: de Hermes a Pulgarcita*, Entrevista a Michel Serres de Martin Legros y Sven Ortolí. Traducción de Luis Alfonso Paláu C. Medellín, marzo – mayo de 2015.