

**VICERRECTORADO
DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
ESTADO BARINAS**

**COORDINACIÓN
ESTUDIOS AVANZADOS**

**MODELO DECOLONIAL EPISTEMOLOGICO
DE LA PLURIVERSIDAD PÚBLICA
VENEZOLANA: UN ENFOQUE DESDE EL SUR**

Autor: Isidro Camacho
Tutor: Francisco Javier Velasco

Barinas, Diciembre de 2023

**Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
“EZEQUIEL ZAMORA”**



La Universidad que siembra

Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social

Coordinación de Estudios Avanzados

Doctorado en Educación

**MODELO DECOLONIAL EPISTEMOLOGICO
DE LA PLURIVERSIDAD PÚBLICA
VENEZOLANA: UN ENFOQUE DESDE EL SUR**

Autor: Isidro Camacho.

C.I: V-8.144.031.

Tutora: Francisco Javier Velasco.

Barinas, Diciembre 2023



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES EZEQUIEL ZAMORA
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS AVANZADOS**

APROBACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe: **Francisco Javier Velasco**, cédula de identidad N° **4.272.290**, por medio de la presente hago constar que he leído el Trabajo de Grado titulado: **MODELO DECOLONIAL EPISTEMOLOGICO DE LA PLURIVERSIDAD PÚBLICA VENEZOLANA: UN ENFOQUE DESDE EL SUR** Presentado por el ciudadano: **Isidro Osvalinoc Camacho Manzano**, titular de la cédula de identidad número **V-8.144.031**, por lo tanto, doy fe que el mismo se encuentra apto para ser presentado en su defensa por parte de la participante en aras de optar al grado de Grado: **Doctor en Educación**.

En Barinas, a los diez días del mes de agosto del año 2023

Dr. Francisco Javier Velasco

C.I, V- 8.130.188



ACTA DE ADMISIÓN

Siendo las 10.30 a.m. del día 27 de Febrero del 2024, reunidos en la Sede del Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la UNELLEZ, los profesores: **Dr. Francisco Velasco** (Tutor Externo UCV), **PhD. Denyz Luz Molina** (Jurado Coordinadora UNELLEZ), **Dra. Betsy Arcila** (Jurado Principal UNELLEZ), titulares de las cédulas de identidad N°: **C.I. 4.272.290, 9.268.764, 8.139.852** respectivamente, quienes fueron designados por la Comisión Asesora de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social UNELLEZ, según **RESOLUCIÓN N° CAEA/2024/02/167 de fecha 26/ 02/2024, Acta N° 08 ORDINARIA, N° 167**, como miembros del Jurado para conocer el contenido de la Tesis Doctoral titulada: **“MODELO DECOLONIAL EPISTEMOLOGICO DE LA PLURIVERSIDAD PUBLICA VENEZOLANA: UN ENFOQUE DESDE EL SUR”** presentado por el Doctorante: **ISIDRO CAMACHO**, titular de la Cédula de Identidad N° **C.I: 8.144.031** con el cual aspira obtener el Grado Académico de **Doctor en Educación**; quienes deciden por unanimidad y de acuerdo con lo establecido en **el Artículo 31, de la Sección Cuarta de los Trabajos Técnicos, Trabajos Especiales de Grado, Trabajos de Grado y Tesis Doctorales del Reglamento de Estudios de Postgrado de la UNELLEZ**, **ADMITIR** el Trabajo Especial de Grado presentado y fijar la fecha de defensa pública, para el día 20 de Marzo de 2024 a las 2.00 p.m. Dando fe y en constancia de lo aquí señalado firman:

Dr. Francisco Velasco
C.I. 4.272.290
(Tutor – Externo - CV)

PhD. Denyz Luz Molina
C.I. 9.268.764
(Jurado Coordinador UNELLEZ)



Dra. Betsy Arcila
C.I. 8.139.852
(Jurado Principal UNELLEZ)



ACTA DE VEREDICTO

Siendo las 2:00 pm del 20 de Marzo del 2024 reunidos en la Sede del Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la UNELLEZ, los profesores: **Dr. Francisco Velasco** (Tutor Externo UCV), **PhD. Denyz Luz Molina** (Jurado Coordinadora UNELLEZ), **Dra. Betsy Arcila** (Jurado Principal UNELLEZ), titulares de las Cédulas de Identidad N°: **C.I. 4.272.290, 9.268.764, 8.139.852** respectivamente, quienes fueron designados por la Comisión Asesora de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social UNELLEZ, según **RESOLUCIÓN N° CAEA/2024/02/167** de fecha 26/02/2024, Acta N° 08 ORDINARIA, N° 167, como miembros del Jurado para conocer el contenido de la Tesis Doctoral titulada: **“MODELO DECOLONIAL EPISTEMOLOGICO DE LA PLURIVERSIDAD PUBLICA VENEZOLANA: UN ENFOQUE DESDE EL SUR”** presentado por el Doctorante: **ISIDRO CAMACHO**, titular de la Cédula de Identidad N° **C.I: 8.144.031**, con el cual aspira obtener el Grado Académico de **Doctor en Educación** procedemos a dar apertura al Acto de Defensa y a presenciar la sustentación de dicho Trabajo por el Doctorando con una duración de **Treinta (30) minutos**. Posteriormente, el ponente respondió a las preguntas formuladas por el jurado y defendió sus opiniones. Cumplidas todas las fases de la defensa, el jurado, después de sus deliberaciones, por unanimidad acordó **APROBAR CON MENCIÓN PUBLICACIÓN** la Tesis Doctoral aquí mencionada. Dando fe y en constancia de lo aquí expresado firman:

Dr. Francisco Velasco
C.I. 4.272.290
(Tutor – Externo - UCV)



PhD. Denyz Luz Molina
C.I. 9.268.764
(Jurado Coordinador UNELLEZ)

Dra. Betsy Arcila
C.I. 8.139.852
(Jurado Principal UNELLEZ)



ACTA DE MENCIÓN PUBLICACIÓN

A la Tesis Doctoral titulada: **“MODELO DECOLONIAL EPISTEMOLOGICO DE LA PLURIVERSIDAD PUBLICA VENEZOLANA: UN ENFOQUE DESDE EL SUR”** presentado por el Doctorante: **ISIDRO CAMACHO**, titular de la Cédula de Identidad N° C.I: **8.144.031**, con el cual aspira obtener el Grado Académico de **Doctor en Educación. APROBAR** la Tesis Doctoral aquí mencionada, mención **PUBLICACIÓN** de acuerdo a las razones expuestas:

- Por la demostración de rigurosidad metodológica en el tratamiento ético de los hallazgos.
- Por la relevancia y pertinencia de los aportes de la investigación para la comunidad intra y extra universitaria.
- Por la originalidad del Trabajo.

Dando fe y constancia de los aquí señalado firman:

Francisco Velasco

Dr. Francisco Velasco
C.I. 4.272.290
(Tutor – Externo - UCV)



Denyz Luz Molina

PhD. Denyz Luz Molina
C.I. 9.268.764
(Jurado Coordinador UNELLEZ)

Betsy Arcila

Dra. Betsy Arcila
C.I. 8.139.852
(Jurado Principal UNELLEZ)

ÍNDICE GENERAL

APROBACIÓN DEL TUTOR.....	iii
RESUMEN.....	xiv
INTRODUCCIÓN	1
MOMENTO I.....	2
CONTEXTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO	2
Acercamiento al Fenómeno en Estudio.....	2
Propósitos de la Investigación.....	4
Propósito General	4
Propósitos Específicos	4
Justificación.....	5
Alcances y limitaciones.....	6
MOMENTO II	8
CONTEXTO REFERENCIAL	8
Las tres crisis de la universidad.....	8
Los modelos universitarios.....	8
La hegemonía	9
Saber y poder.....	9
Decolonialidad y colonialidad del poder.....	10
Colonialidad del poder y Universidad.....	11
La Filosofía de la Liberación.....	12

Relevancia del tema a investigar	13
MOMENTO III	15
CONTEXTO METODOLÓGICO	15
Paradigma de la investigación	15
Modalidad de Investigación	16
Estudio fenomenológico	16
Etapa Estructural.....	21
Diseño de la Investigación.....	24
Fases de la Investigación	24
Entrevista fenomenológica:	27
Entrevista Semiestructurada:	28
Observación participante:	29
Criterios de Fiabilidad y Validez	29
Técnicas de Análisis de los Resultados	31
MOMENTO IV	34
CONTEXTO SISTÉMICO DE LOS INFORMANTES.....	34
Estructuración.....	¡Error! Marcador no definido.
Primera Categoría; Diseño y Desarrollo de Diplomados Decoloniales:	52
Subcategoría; Estructura Curricular Decolonial	53
Subcategoría; Participación Comunitaria en Diplomados	53
Subcategoría; Enfoque Interdisciplinario en Diplomados	54
Segunda Categoría; Organización de Congresos Decoloniales:	57
Subcategoría; Selección de Temáticas Decoloniales:.....	57
Subcategoría; Participación Nacional e Internacional:	58
Tercera Categoría; Desarrollo de un Modelo Decolonial Epistemológico:	60
Subcategoría; Implementación del Modelo en la Pluriversidad:	60

Subcategoría; Medición de Impacto Social y Cultural:	61
Contrastación.....	63
Triangulación.....	65
Teorización	71
Evolución histórica de los modelos universitarios desde sus orígenes	72
Contexto histórico, económico, social, cultural de la universidad medieval	73
Antecedentes de la universidad medieval	73
El papel de las ciudades en el surgimiento de la universidad.....	75
Dos polos del poder temporal en la Edad Media	76
El surgimiento de la burguesía.....	77
Los gremios en la Edad Media	78
Los intelectuales en la Edad Media	78
Algunos rasgos de los universitarios	80
Los modelos universitarios en la edad media europea	82
Los modelos universitarios una aproximación teórica	82
La universidad de Bolonia	84
La universidad de París.....	88
La universidad de Oxford	91
La universidad de Nápoles.....	94
Consideraciones conclusivas	96
Evolución histórica de los modelos universitarios de la Edad Moderna	101
Consideraciones preliminares historiográficas y de métodos	102
Características de los primeros estudios acerca de las universidades.....	102
La renovación historiográfica de las décadas de los setenta del siglo XX	105
Contexto histórico-social de la fundación de la Universidad Alcalá de Henares..	110
Orígenes y funcionamiento.....	111

Antecedentes de la universidad.....	114
Francisco Jiménez de Cisneros (el Cardenal Cisneros).....	115
Objetivos que perseguía la fundación de la universidad.....	118
Orígenes, desarrollo y funcionamiento de los colegios en Europa.....	120
Antecedentes de los colegios	120
Los siete colegios mayores	125
Colegio Mayor de San Ildefonso	130
Estructura organizativa y funcionamiento de la universidad.....	130
Los estudiantes.....	133
La vida académica de la universidad	134
Actos y grados académicos.....	136
La supervisión de la universidad	137
Las disputas de poder internas y externas.....	137
Consideraciones finales	141
La Universidad de Salamanca	143
Fundación y primeros estatutos	143
Organización interna.....	145
La imagen sigilar y el poder	149
El fuero salmantino.....	151
Una autoridad bicéfala dirige la universidad.....	152
El fuero salmantino desvirtuado	153
Acotaciones conclusivas	154
El modelo universitario francés	155
Los Enfoques Historiográficos del Modelo Universitario Francés	155
El Modelo Universitario Francés o Napoleónico	161
Los Conflictivos Vínculos Estado-Universidad	162

Los Diversos Modelos Universitarios desde la Revolución Francesa (1789) hasta el Fin del Imperio Napoleónico (1814).....	165
Conclusiones.....	169
El modelo universitario de la Universidad de Berlín, denominado el Modelo Alemán	170
El contexto socio-histórico y la atmósfera intelectual de la época.....	170
La atmósfera intelectual de la época.....	172
Aproximación general al modelo alemán	175
MOMENTO V	180
GRANDES REFLEXIONES	180
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	183
ANEXOS.....	186
ANEXO A. PRIMER DIPLOMADO.....	187
ANEXO B. SEGUNDO DIPLOMADO.....	190
ANEXO C. TERCER DIPLOMADO.....	195

Lista de Tablas Y Figuras

Tablas

Tabla 1: Transcripción de la entrevista del Informante 1 (I1)	35
Tabla 2: Transcripción de la entrevista del Informante 2 (I2)	39
Tabla 3: Transcripción de la entrevista del Informante 3 (I3)	43
Tabla 4: Categorización de Informante 1 (I1).....	49
Tabla 5: Categorización de Informante 2 (I2):.....	50
Tabla 6: Categorización de Informante 3 (I3):.....	51
Tabla 7: Triangulación	66
Tabla 8: Antecedentes de la Universidad de Alcalá de Henares.....	115
Tabla 9: Eventos del Cardenal Cisneros para consolidar la Universidad	116
Tabla 10: Los Siete colegios Mayores	126
Tabla 11: Cantidades anuales que se permiten a los colegiales, procedente de rentas seculares o eclesiásticas	128
Tabla 12: Cuadro comparativo entre Modelo Universitario Colonial/Neoconial y Modelo Universitario Decolonial.....	182

Figuras

Figura 1: Categoría: Diseño y Desarrollo de Diplomados Decoloniales.	56
Figura 2: Categoría: Organización de Congresos Decoloniales.	59
Figura 3: Categoría: Desarrollo de un Modelo Decolonial Epistemológico.....	62
Figura 4: Estructura Académica de la Universidad De Alcalá (Ss.Xvi-Xvii).....	132
Figura 5: Estructura orgánica de funcionamiento administrativo/gubernativo y académico del Colegio-Universidad- Colegiata de Alcalá.	138
Figura 6: Mecanismo de funcionamiento del poder.....	140
Figura 7: Estructuras de poderes en la Universidad de Alcalá (1517-1545).....	141
Figura 8: Teorización (Categorías y Subcategorías).....	179

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"



La Universidad que siembra

Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social

Programa de Estudios Avanzados

MODELO DECOLONIAL EPISTEMOLOGICO DE LA PLURIVERSIDAD PÚBLICA VENEZOLANA: UN ENFOQUE DESDE EL SUR

Autor: Isidro Camacho

Tutor: Dr. Francisco Javier Velasco.

Año: Diciembre 2023

RESUMEN

La investigación propone un Modelo Decolonial Epistemológico de la Pluriversidad Pública Venezolana: un Enfoque desde el Sur. Esta idea parte de la crítica al modelo universitario vigente marcado por la división disciplinar de la ciencia y la hegemonía del conocimiento científico. Esta afirmación distingue rasgos antidemocráticos y neocoloniales dentro de las universidades que la hacen dependientes de los centros del saber eurocéntrico. Mediante el intercalamiento de lo heurístico y lo hermenéutico se trazan los rasgos de elementos eurocéntricos dentro de la universidad venezolana. La investigación se desarrolló bajo un enfoque plural de métodos en función de los objetivos: hermenéutico, materialismo-histórico, analítico interpretativo y horizontalidad metodológica. Dicho modelo tiene enfoque de pluriversidad que apunta a la decolonialidad de la universidad y contribuir a romper con colonialidad del poder que permita una propuesta contrahegemónica desde el Sur para una nueva institucionalidad democrática y emancipada.

Palabras claves: Modelo, Decolonial, Contrahegemónico, Pluriversidad, Epistemológico.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"



La Universidad que siembra

Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social

Programa de Estudios Avanzados

**EPISTEMOLOGICAL DECOLONIAL MODEL
OF PUBLIC PLURIVERSITY
VENEZUELAN: AN APPROACH FROM THE SOUTH**

Autor: Isidro Camacho

Tutor: Dr. Francisco Javier Velasco.

Año: Diciembre 2023

ABSTRACT

The research proposes a Decolonial Epistemological Model of the Venezuelan Public Pluriversity: a Focus from the South. This idea is based on criticism of the current university model marked by the disciplinary division of science and the hegemony of scientific knowledge. This statement distinguishes antidemocratic and neocolonial features within universities that make them dependent on the centers of Eurocentric knowledge. Through the intercalation of the heuristic and the hermeneutic, the traits of Eurocentric elements within the Venezuelan university are traced. The research was developed under a plural approach of methods depending on the objectives: hermeneutic, historical-materialism, interpretive analytical and methodological horizontality. This model has a pluriversity approach that aims at the decoloniality of the university and contribute to breaking with the coloniality of power that allows a counterhegemonic proposal from the South for a new democratic and emancipated institutionality.

Keywords: Model, Decolonial, Counterhegemonic, Pluriversity, Epistemological.

INTRODUCCIÓN

La investigación busca indagar sobre la construcción de un modelo decolonial epistemológico de la pluriversidad pública venezolana: un enfoque desde el sur. Esta idea parte de la crítica al modelo universitario vigente marcado por la división disciplinar de la ciencia y la hegemonía del conocimiento científico y el desprecio de otros saberes presentes en la sociedad venezolana. Esta afirmación hace posible verificar rasgos antidemocráticos y neocoloniales dentro de las universidades públicas venezolanas que la hacen dependientes de los centros del saber Norte-eurocéntrico hegemónico.

La temática es desarrollada a través de momentos; en el primero, de nominado Contexto Empírico; está subdividido en los siguientes apartados: Cercanía con la Realidad, Propósitos de la Investigación, Propósito General, Propósitos Específicos y finalmente Justificación de la Investigación; el segundo momento lo denomino Contexto Epistemológico; está subdividido en: Antecedentes de la Investigación, Fundamentos Teóricos que Sustentan la Universidad del Siglo XXI, Pensamiento Complejo, Narrativa Decolonial o Episteme del Sur, para culminar, Aprendizaje Organizacional.

Contexto Metodológico es el tercer momento de la tesis y está compuesto por los siguientes apartados: Fundamento Ontoepistemológico, Método, Paradigma de la Investigación, Diseño de la Investigación, Población de Estudio, Técnicas de Muestreo, Plan de Análisis y Rigor de la Investigación, Técnicas de Recolección de Información, Observación Directa Participante, Entrevista no Estructurada, Triangulación de la Información, triangulación de las Fuentes de Información, Triangulación de las Teorías. El cuarto momento lo constituye el Contexto Sistémico de los Informantes y está dividido en los siguientes apartados: Categorización, Estructuración, Contrastación, Triangulación y Teorización. El quinto y último momento lo he denominado Grandes Reflexiones.

MOMENTO I

CONTEXTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO

Acercamiento al Fenómeno en Estudio

El Modelo Decolonial Epistemológico de la Pluriversidad Pública Venezolana: un Enfoque desde el Sur, se sitúa en el escenario mundial como una respuesta crítica y transformadora a los paradigmas educativos tradicionales que han perpetuado la colonización del conocimiento, en un contexto donde las instituciones académicas a menudo reflejan perspectivas eurocéntricas y marginan la diversidad de saberes, este modelo emerge como un llamado a la descolonización epistemológica y a la construcción de un espacio educativo emancipador.

Por tanto, la influencia de los modelos educativos eurocéntricos ha permeado las estructuras universitarias, contribuyendo a la homogeneización del conocimiento y a la marginación de epistemologías diversas, por ende, la búsqueda de una liberación integral a nivel mundial requiere repensar y reconfigurar los modelos universitarios, reconociendo la riqueza de las diferentes perspectivas culturales y epistemológicas presentes en cada región.

En el contexto de la educación universitaria en Venezuela, se ha evidenciado la necesidad imperante de replantear los modelos epistemológicos universitarios, abordando la problemática desde una perspectiva decolonial, debido a que la colonización del conocimiento y la imposición de paradigmas en la educación universitaria han generado un desequilibrio en la pluralidad de saberes y en la construcción de una identidad académica propia, propiciando inconvenientes que se manifiestan en la falta de un enfoque educativo y liberador que promueva la diversidad de perspectivas y contribuya al proceso de liberación integral.

Es así, como se vienen experimentado diversas transformaciones de las universidades públicas, a lo largo de su historia, desde la influencia colonial hasta las

adaptaciones contemporáneas donde la evolución de los modelos universitarios ha estado marcada por la imposición de estructuras que no han considerado la riqueza de la diversidad cultural y epistemológica presente en la nación y estas dinámicas han contribuido a la reproducción de desigualdades y a la marginación de conocimientos autóctonos. Pese a los esfuerzos por implementar cambios en el sistema educativo, persisten vacíos significativos en la construcción de un enfoque educativo que refleje la pluralidad de conocimientos presentes en la sociedad venezolana.

Además, la falta de un modelo epistemológico decolonial en las instituciones de educación universitaria ha limitado la capacidad de las universidades para ser agentes de liberación y transformación social. Es por ello, que en Venezuela y, más aún, en la región de Barinas, la herencia colonial y las influencias de otros espacios han dejado una impronta profunda en las instituciones educativas, situación que se traduce en un sistema universitario que no refleja la diversidad de saberes presentes en la sociedad venezolana y que perpetúa desigualdades al marginar conocimientos autóctonos y emancipadores.

En el caso de Barinas, como región específica de Venezuela, enfrenta desafíos particulares en términos de diversidad cultural, así como limitaciones en la oferta amplia de programas educativos que integren saberes locales. La falta de iniciativas que fomenten la participación activa de la comunidad en la construcción del conocimiento contribuye a la reproducción de un sistema educativo excluyente. En suma, lo anterior permite el desarrollo del estudio del cual surgen las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la evolución histórica de los modelos universitarios, destacando las implicaciones coloniales y proponiendo alternativas para la descolonización de la enseñanza?

¿Es posible el diseño y la ejecución de diplomados centrados en la Pedagogía Decolonial, con el fin de capacitar a docentes, investigadores y profesionales involucrados en la Pluriversidad pública venezolana?

¿Cómo se puede facilitar un congreso nacional que propicie el intercambio de experiencias y conocimientos entre expertos en Decolonialidad, epistemologías alternativas y educación liberadora, con énfasis en el contexto venezolano?

¿Cómo es un modelo Decolonial epistemológico, tomando en cuenta los recursos disponibles, las dinámicas institucionales y las necesidades específicas de la pluriversidad pública venezolana?

Propósitos de la Investigación

Propósito General

Desarrollar un modelo decolonial epistemológico de la pluriversidad pública venezolana: un enfoque desde el sur, a través de la realización de Diplomados y Congreso que fomenten la construcción de un enfoque educativo inclusivo y liberador.

Propósitos Específicos

1-Analizar la evolución histórica de los modelos universitarios, destacando las implicaciones coloniales y proponiendo alternativas para la descolonización de la enseñanza.

2-Diseñar y ejecutar diplomados centrados en la Pedagogía Decolonial, con el fin de capacitar a docentes, investigadores y profesionales involucrados en la Pluriversidad pública venezolana.

3-Facilitar un congreso nacional que propicie el intercambio de experiencias y conocimientos entre expertos en Decolonialidad, epistemologías alternativas y educación liberadora, con énfasis en el contexto venezolano.

4-Diseñar un modelo Decolonial epistemológico, tomando en cuenta los recursos disponibles, las dinámicas institucionales y las necesidades específicas de la pluriversidad pública venezolana

Justificación

La justificación de esta investigación se fundamenta en la necesidad imperante de replantear los modelos educativos en Venezuela, específicamente en el ámbito de la Pluriversidad Pública, desde una perspectiva decolonial porque la herencia de paradigmas educativos de otros lugares ha limitado la diversidad de saberes y perpetuado desigualdades, subrayando la urgencia de una transformación profunda. De tal manera, que, desde el punto de vista teórico, el estudio aportará el desarrollo de un modelo que abraza la descolonización epistemológica, desafiando las estructuras hegemónicas del conocimiento y reconociendo la riqueza de las epistemologías diversas en el contexto venezolano además de proponer un enfoque que celebra la multiplicidad de perspectivas culturales y filosóficas, rompiendo con la homogeneización impuesta por modelos educativos tradicionales.

Desde el punto de vista Metodológico la tesis adoptará enfoques que fomenten la participación activa de la comunidad en la construcción del conocimiento, dando voz a aquellos que han sido históricamente marginados en el proceso de generación de saberes, que, a su vez, permita abordar la complejidad de la problemática, integrando diversas perspectivas y enriqueciendo el análisis desde múltiples dimensiones.

Desde el punto de vista práctico, el estudio se traducirá en la formulación de un modelo decolonial con aplicaciones prácticas en la Pluriversidad Pública Venezolana, sirviendo como guía para la implementación de programas educativos como el diseño

de Diplomados el cual permita ampliar la gama de oportunidades a todos quienes quieran participar y aportar en este tipo de actividades. De tal manera que la organización de diplomados y congresos propuestos en la tesis facilitará la interacción entre expertos, estudiantes y comunidades, promoviendo el intercambio de experiencias y conocimientos, y generando un impacto tangible en la formación académica y ciudadana.

Finalmente, la tesis permite beneficiar directamente a estudiantes y académicos al proporcionar un enfoque educativo más enriquecedor y participativo, permitiendo una formación integral y crítica, además que pueda intervenir las comunidades locales al reconocer y valorar sus conocimientos autóctonos, empoderándolas y facilitando su participación activa en la construcción del conocimiento, ofreciendo a las instituciones educativas herramientas para transformar sus prácticas, fomentando la diversidad de saberes y contribuyendo a la construcción de una educación y una sociedad más justa y liberadora, donde la educación sea un vehículo de emancipación y transformación social.

Alcances y limitaciones

La investigación propuesta está marcada por un contexto histórico peculiar: se desarrolla en una pandemia mundial, la primera del siglo XXI. Esto sin duda supone restricciones desde el punto de vista de las comunicaciones. Sumado a lo anterior, las condiciones económicas que se imponen a las universidades y con ello a las investigaciones hacen más cuesta arriba cualquier tipo de investigación. Se ha pretendido que los investigadores universitarios busquen otro mecanismo de ingresos para suplir las carencias como consecuencia de su pauperización.

Estas condiciones objetivas limitan en casos extremo la investigación y exige al investigador imaginación, perspicacia y perseverancia para desarrollar la tesis en esas condiciones únicas. El tema de la movilidad, de las comunicaciones se hace de manera altamente restrictiva.

El modelo epistemológico al que se quiere llegar va referido a la universidad pública. En consecuencia, dejamos de lado a las universidades privadas. Las universidades públicas conforman tres grandes bloques: las universidades autónomas, las experimentales y las surgidas a partir de la llegada al poder del presidente Hugo Chávez.

MOMENTO II
CONTEXTO REFERENCIAL
REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las tres crisis de la universidad

La revisión de la literatura científica se inicia con Santos (2007), que indica que la universidad atraviesa tres tipos de crisis, una de carácter hegemónico, otra de carácter de legitimidad y uno último de institucionalidad. La crisis de hegemonía es la contradicción no resuelta entre sus funciones originarias y las que les fueron añadidas al largo del siglo XX. En lo que respecta a la crisis de legitimidad, está se ubica en el hecho de haber perdido la universidad su carácter de consenso, debido a la asimetría entre la jerarquía de los saberes especializados en correspondencia con las restricciones del acceso y certificación de las competencias y por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. En cuanto a la crisis de institucionalidad que acusan las universidades el autor señala que es el resultado de la contradicción: “(...) entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social” (Santos, 2007, pág. 22).

Los modelos universitarios

Cardiel y Puente (2015), los definen como: “(...) construcciones teóricas que permiten explorar las peculiaridades de cada institución, así como la repetición o pervivencia de caracteres” (pág.3). De esta manera, tenemos que los modelos universitarios sirven para realizar estudios comparativos de los análisis de las líneas generales de las universidades y su funcionamiento.

Por su parte, Reig (2015), nos habla de la utilidad de los modelos universitario y en tal sentido refiere:” (...) los modelos son herramientas para ordenar, entender y definir la variada y compleja vida de las universidades, y para poder compararlas” (pág.9). De manera que, la categoría modelo universitario, es una herramienta de primordial importancia a la hora de abordar a la universidad como objeto de estudio.

La hegemonía

El concepto de hegemonía, como categoría de análisis, para el estudio de los modelos universitarios en la actualidad, en las universidades venezolanas, viene de la mano de Antonio Gramsci. Su obra no se presenta de manera homogénea, antes bien, es fragmentada; sin embargo, se pueden rastrear varios tópicos sobre lo que insiste y uno de eso tópicos es la educación.

La educación constituye un acto político en el pensamiento de Antonio Gramsci. Al respecto, el autor realiza un aporte transcendental a la discusión de este fenómeno mediante el estudio del concepto de hegemonía. En efecto, la reflexión gramsciana nos aproxima al concepto de hegemonía y sus vinculaciones ineludibles con la educación y la política. Esta relación la analizamos resaltando tres cuestiones centrales: la “función intelectual”, que según el filósofo italiano es inevitablemente educativa y política a la vez; el “bloque histórico” y “lo ético” como constituyentes principales de la educación. (Jarpa, 2015, pág.124)

Es desde la hegemonía en donde se puede comprender la conformación del bloque histórico que no es otra cosa que la amalgama entre el fondo material de la sociedad, la infraestructura y su forma, la superestructura en donde se ubica la universidad como parte de la educación.

Saber y poder.

De esta manera es necesario desentrañar la relación de saber y poder dentro de las universidades venezolanas. Partiremos en principio de algunas consideraciones que hace uno de los exponentes de la Teoría Crítica, Michel Foucault. La persistencia

en las universidades del saber eurocéntrico ha hecho posible que se excrete de la academia otros saberes, se ha impuesto el método científico como el único e irrefutable, esto se impuso en América desde el mismo momento de la llegada de los españoles durante la Conquista. Desde ese momento se inicia el epistemicidio a que se refiere Boaventura De Sousa Santos. De allí que la verdad es sólo producida por el conocimiento científico. “(...) la ‘verdad’ está centrada sobre la forma del discurso científico y sobre las instituciones que lo producen, está sometida a una constante incitación económica y política (necesidad de verdad tanto para la producción económica como para el poder político), (...)” (Foucault, 2001, p.154).

De este modo, la universidad está sometida a una serie de presiones exteriores, e interiores para que produzca un tipo de conocimiento y rechazar otros. Desde esta óptica, la universidad parte de una episteme que encubre un discurso en detrimento de otros para reproducir un estado de cosas dentro de la sociedad. En este estado de la cuestión es necesario introducir dos categorías más de análisis para centrar el momento teórico de la investigación, me refiero a decolonialidad y colonialidad del poder.

Decolonialidad y colonialidad del poder

La categoría de decolonialidad, permite desmontar el discurso, presente en la academia, que es a partir de la desaparición de las administraciones coloniales y a raíz de la independencia en América Latina y el Caribe y con ello la conformación de los Estado-Nación, cuando los países de la periferia, caso Venezuela, ya viven en un mundo descolonizado y poscolonial. Desde la postura epistémica desde la decolonialidad el asunto se ve de otra manera: “Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial” (Castro y Grosfoguel, 2007, pág.13).

Consustanciada con la categoría de la decolonialidad viene la de la colonialidad del poder. Desde esta perspectiva, se niega que estemos descolonizados. Si bien es cierto, en el siglo XIX asistimos a un proceso de descolonización, este fue incompleto. Dicho proceso se limitó a una independencia de tipo jurídico-político por parte de las periferias. Siendo, así las cosas, desde la categoría colonialidad del poder se entiende que el mundo, en concreto las periferias, no ha sido completamente descolonizado.

Por consiguiente, todo este entramado de nociones epistemológicas nos da pie para afirmar que la investigación en curso, sobre la formulación de un Modelo Decolonial Epistemológico de la Pluriversidad Pública Venezolana, podrá contribuir a impulsar desde la actual universidad venezolana una nueva perspectiva del conocimiento que, sin menospreciar el conocimiento científico y los aportes venidos del Norte hegemónico, incorpore otros saberes más allá del conocimiento científico como válidos. En palabras de Palermo (2010): “es pensar críticamente la diferencia colonial para generar condiciones adecuadas que propugnen la emergencia de relaciones dialógicas en las que la intervención del sujeto colonizado se encuentre en paridad y simetría con el discurso hegemónico, (...)” (pág.4).

Colonialidad del poder y Universidad.

La universidad, entendida como un área donde confluyen elementos tanto culturales como políticos, se presenta como una relación dialéctica entre los que detentan el saber y los que aspiran a obtenerlo. Por eso, el mundo universitario es, un campo de luchas de poder entre individuos que ocupan distintas posiciones en el espacio, no sólo académico sino también social, ya que el tener más o menos poder en la Universidad no se debe sólo a la valía y prestigio como profesor o investigador sino también, a las relaciones sociales del poder del individuo en cuestión, que a su vez se deben, en parte, a una posición académica. Es así que, las instituciones son por naturaleza, espacios en donde suceden actos de tensión y contradicción. (Ríos, 2018, pág.3)

Tal cual está estructurada la universidad venezolana, tal disputa se da bajo una relación jerarquizada, vertical y autoritaria. Por tanto, la investigación procura elaborar una propuesta que produzca un modelo heterárquico y pluriversal, que procure la decolonización del saber para la liberación.

La Filosofía de la Liberación.

Apunta esta investigación hacia una filosofía de la liberación. Por ello estará presente el devenir histórico de la universidad porque no hay manera de conocer el presente y transformarlo sino se acierta a conocer el pasado.

Lo propio de una descripción histórica de la filosofía de la liberación es el uso de categorías tales como centro-periferia, clases opresoras-clases populares; toda descripción deberá tener presente un método histórico que considere a las ideas como ideologías o como críticas antiideológicas. (Dussel, 1996, pág.201).

Es por ello que se hace necesario reconstruir la dinámica de las universidades partiendo de otros enfoques que surgen de los que se conoce como epistemología del Sur, que vienen haciendo aportes para superar estas nociones eurocéntricas que todavía transita por la universidad venezolana.

El primer límite que es preciso superar en las filosofías políticas en boga es el helenocentrismo, el olvido de que las palabras fundamentales de la política griega tienen un origen no griego. En segundo lugar, el occidentalismo, que no advierte la importancia del mundo bizantino para los inicios de la Modernidad política. El tercer límite es el eurocentrismo de las filosofías políticas, que obvian por desprecio o ignorancia todo lo alcanzado práctica o políticamente por otras culturas. A estos límites se añaden otros: la periodificación de la historia según los criterios europeos, el secularismo tradicional de las filosofías políticas, el colonialismo teórico de éstas en los países periféricos, y finalmente, límite no menor, la exclusión de América Latina cuando se indagan los orígenes de la Modernidad (Dussel, 2007, pág.2).

Partiendo de las categorías previamente establecidas se busca proponer un nuevo modelo de la universidad venezolana que hemos denominado de la pluriversidad. Hasta ahora se pudiera afirmar, simplificando a manera de ejemplificar, que han existido en la contemporaneidad de la universidad venezolana dos modelos. Un modelo “A” caracterizado por la no injerencia de otros saberes dentro de su institucionalidad, que genera y trasmite conocimiento para lograr un desarrollo integral de los ciudadanos que sean científica e intelectualmente capaces, este modelo necesita del apoyo financiero del Estado. Un segundo modelo “B”, que está enmarcado en la supremacía del mercado y en donde las palabras claves son tomada de ese ejercicio competitivo del mercado: excelencia, calidad, eficiencia entre otros. Y un último modelo “C”, hacia donde apunta esta investigación (Manzano, 2008).

La preocupación fundamental, por tanto, es la relevancia de las tareas: en qué medida resultan trascendentes para una Sociedad Buena. Son interlocutores válidos: sus propios miembros y los agentes sociales con competencia para señalar urgencias y vías de desarrollo, como es el caso de los representantes políticos o los movimientos sociales. De todos ellos, son los colectivos más ignorados o marginados quienes han de encontrar una vía de expresión y configuración privilegiada en la Universidad. (Manzano, 2009, pág. 486)

Relevancia del tema a investigar

La propuesta de tesis doctoral: modelo decolonial epistemológico de la pluriversidad pública venezolana: un enfoque desde el sur, buscar incorporar la convivencia en condiciones de igualdad de saberes más allá del conocimiento científico dentro de la universidad. De allí que una de las propuestas desde el punto de vista teórico hacia donde apunta a contribuir la investigación es al concepto de pluriversidad. Esto en el entendido de que el concepto de universidad sigue anclado al enfoque eurocéntrico que privilegia e impone una relación vertical, y por tanto hegemónica con el resto de saberes presentes en la sociedad venezolana. Lo pluriversal se configura desde esta propuesta teórica en un enfoque contrahegemónico

siguiendo los pasos Antonio Gramsci. El aporte teórico de la propuesta beneficiaría, en consecuencia, la presencia de otros saberes distintos al conocimiento científico dentro de la academia mediante una relación heterárquica y no vertical como lo es hasta ahora.

Consustancial con lo anterior, el desarrollo de la investigación busca incorporar a los diversos actores que van a estar presente en la investigación en igualdad de condiciones que el investigador que figura como el autor de la tesis doctoral. En efecto, hasta ahora los diversos manuales sobre metodología se refieren a eufemismos como “informantes clave” para referirse a aquellas personas que el investigador (el aspirante a doctor en este caso) “utiliza” como fuentes para su investigación. Sin duda que este enfoque sigue anclado en el modelo eurocéntrico del conocimiento.

Desde esa perspectiva la investigación en ciernes incorpora a las diferentes voces como coautores del proceso investigativo y no como una simple fuente que no es capaz de producir conocimiento sino a través de un interlocutor en este caso el aspirante a doctor. Incorporar las diferentes voces significa que ya no es sólo el investigador académico el que formula las preguntas de investigación; por el contrario, las diversas voces se incorporan en igualdad de condiciones para formular dichas preguntas y por ende para transitar la ruta de las respuestas a esas interrogantes.

Finalmente, como corolario de lo anterior en un proceso de triangulación los movimientos sociales, las organizaciones comunitarias se incorporan con voces propias sin intermediarios y en igualdad de condiciones con sus saberes que son tan legítimos como el conocimiento científico. De allí que el modelo de pluriversidad que se propone tiene un contenido profundamente liberador de la hegemonía eurocéntrica.

MOMENTO III
CONTEXTO METODOLÓGICO
ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

EI METODO

Paradigma de la investigación

El Paradigma Cualitativo, según Martínez (2006) es “Por su naturaleza dialéctico y sistemático donde lo epistemológico y ontológico conviene hacerlos explícitos en todo el desarrollo de la investigación, por medio de un breve marco epistemológico para evitar los frecuentes malentendidos en los evaluadores de los mismos” (p.93). Además, tiene su origen en un pionero de las ciencias sociales, Max Weber, quien reconoce que además de la descripción y medición de las variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre el fenómeno.

Tales aseveraciones, dejan notar que los postulados básicos de la investigación cualitativa son parte del paradigma científico naturalista, los cuales determinan las características particulares del proceso investigativo con dicho enfoque tomando en cuenta la flexibilidad, sinergia, holística, reflexividad entre otros aspectos dentro de los cuales se integran los significados de las acciones humanas y de la vida social. Entre otros postulados se encuentran, estudiar al hombre en su capacidad para el aprendizaje individual y colectivo al interior de las organizaciones, constituidas para lograr determinados fines, así como concebir al ser humano en interacción social constante y dialéctica, que construye y reconstruye el modelo mental que utiliza para orientar sus comportamientos.

Este tipo de metodología busca comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes, explorando las experiencias subjetivas y las complejidades

contextuales, el cual permite una comprensión profunda y holística de la construcción de conocimiento en la Pluriversidad Pública Venezolana, destacando la importancia de las voces locales y de las epistemologías diversas.

Sobre el particular, se deben señalar los Fundamentos teóricos y metodológicos llevados a cabo en el estudio, tomando en cuenta procedimientos implícitos en todo proceso de investigación, con el objeto de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos; a propósito de permitir descubrir y analizar los supuestos del estudio y de reconstruir los datos, a partir de los conceptos teóricos convencionalmente operacionalizados, donde el investigador se deben trazar un plan para ello, incorporando estrategias, métodos y procedimientos necesarios.

Se plantea, una investigación que incluya componentes metodológicos correspondiente a la modalidad de la investigación, metódica o etapas del método, al diseño con sus respectivas fases como directrices tenga el estudio, colaboradores o informantes clave, técnica o instrumento de recolección de datos, técnicas para la recolección de la información, criterios de fiabilidad y validez y las técnicas de análisis de resultados que será recolectada en la investigación. Todo ello, con el fin de dar respuestas a los propósitos enmarcados en el estudio generando en consecuencia un cuerpo epistemológico sustentado en los principios que rigen el modelo cualitativo.

Modalidad de Investigación

Estudio fenomenológico

La investigación transita con una modalidad de estudio Fenomenológico que para Martínez (2006) supone que son aquellos que pretenden “que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona” (p. 139). Se infiere del texto que el método fenomenológico estudia los fenómenos tal como son percibidos por el hombre, lo cual permite el estudio de

realidades cuya naturaleza y particularidades sólo pueden ser captadas a partir del ámbito interno de la persona.

La fenomenología es comprensión esencial de un fenómeno; es sentir la esencia de lo acontecido; para comprender los significados de los actores con respecto a procesos sociales particulares, profundizar en el conocimiento de la forma cómo se experimenta la vida social a partir de descubrir los diversos contextos y situaciones; identificar aspectos relativos a los valores, las motivaciones y las acciones que se manifiestan en las prácticas colectivas. Sobre el particular, Olaya (2010) ilustra:

La fenomenología no pretende un contenido ni un sistema argumentativo; pretende dilucidar el ser, partiendo de que el ser es un misterio, y que sólo podemos acceder al ser mediante un ente en el hallazgo del sentido. La fenomenología pretende el cómo acceder al ser gracias al ser de un ente, es decir, mediante el sentido de un ente; nada más pretende la fenomenología como ontología fundamental, y nada menos. (pág.3)

Para la fenomenología, el fenómeno es el núcleo de trabajo con el cual se puede dilucidar el sentido del ser oculto en él. El trabajo fenomenológico implica mostrar el fenómeno en su esencia, además, requiere en el investigador que se asuma el conocimiento de las bases y fundamentos que dan sentido a las acciones que deben realizarse para el abordaje de aquello que se investiga. Por ende, la conciencia juega un rol activo, dado que no registra el mundo de manera pasiva sino que lo constituye. Esta filosofía ubica al sujeto humano en una posición central y creador del universo. En síntesis, el método fenomenológico, consiste en: examinar todos los contenidos de la conciencia; determinar si tales contenidos son reales, ideales, imaginarios, entre otros; suspender la conciencia fenomenológica, de manera tal que resulta posible atenerse a lo dado en cuanto a tal y describirlo en su pureza.

Además, el estudio fenomenológico, consiste en un conjunto de procedimientos que pretenden, en principio, alcanzar una descripción no distorsionada de la experiencia. Se inicia con una reducción idéntica para abstraer de la experiencia original los elementos reflexivos a fin de lograr dicho acceso, por lo tanto, se está

obligado a poner entre paréntesis las presunciones de la reflexión corriente; o para decirlo de otro modo, el primer paso es contener una actitud natural a fin de que la reflexión emule la vida reflexiva de la conciencia.

Por consiguiente, la investigación se realiza partiendo de una sistematicidad orientada hacia interacciones recíprocas para comprender a los informantes clave dentro del contexto donde se desenvuelven con el objetivo central de explorar y comprender las experiencias, percepciones y significados subyacentes en el proceso de desarrollar un modelo decolonial epistemológico en el contexto de la Pluriversidad Pública Venezolana. La investigación intenta ir más allá de la superficie de los fenómenos, buscando comprender las realidades subjetivas y construir conocimiento desde las perspectivas de los participantes, siendo este un rasgo característico de la perspectiva fenomenológica; es decir, que los estudios se orientan a la búsqueda de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias a través de la descripción de esa esencia.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la investigación partió de la fase exploratoria del contexto delimitado para comprender y construir un Modelo Decolonial Epistemológico de Pluriversidad Pública Venezolana, enfatizando la autenticidad, la participación activa y el respeto a la diversidad de experiencias y saberes presentes en el contexto educativo, para ello, se siguió la propuesta de Martínez (2006) el cual describe el proceso de investigación en etapas:

Esta investigación fenomenológica se erige como un pilar metodológico sólido para explorar,

Etapas del Método:

1ª Etapa previa: Clarificación de los presupuestos.

2ª Etapa descriptiva: selección y aplicación de la técnica o procedimiento para la recolección de información; descripción protocolar.

3ª Etapa estructural: Estudio de las descripciones previamente realizadas.

4ª Discusión de los resultados.

En este particular, se consideró la metodología fenomenológica expuesta por Martínez (2006) en fases, etapas, las cuales se describen en función del procedimiento metodológico.

Etapa Previa: Clarificación de los Presupuestos

De acuerdo a esta fase del método fenomenológico, los presupuestos son interpretados y relacionados con el tema que debe abordar el investigador, quien a su vez posee determinados valores, creencias, actitudes, intereses, conjeturas e hipótesis que pueden influenciar la investigación con prejuicios, perdiendo esencia desde su concepción. Es decir, la lógica o argumentación del investigador puede determinar el curso del razonamiento a partir de presupuestos particulares propios de la naturaleza humana.

Los fundamentos procedimentales expuestos permitieron adecuar los planteamientos conceptuales con el ejercicio de la práctica en el contexto en estudio a fin de establecer los fundamentos filosóficos y teóricos de la investigación fenomenológica que guiaron la investigación para la comprensión profunda de las experiencias en el contexto de la Pluriversidad Pública Venezolana.

Etapa Descriptiva

Supone al investigador desarrollar en esta etapa de tres pasos, una descripción del fenómeno en estudio lo más precisa posible y deslindada de prejuicios, y paralelamente que exprese la realidad vivida por cada sujeto con ello, capturar las experiencias, percepciones y significados de los participantes en relación con la implementación del modelo decolonial en la Pluriversidad Pública Venezolana.

-Primer Paso: Elección de la Técnica o Procedimientos Apropriados: Como principio metodológico que rige a la fenomenología resulta oportuno el empleo de técnicas o procedimientos que no constituyan un factor de perturbación o distorsión con su aplicación, la auténtica realidad que se pretende captar en su sentido espontáneo. Es conveniente que en el momento metodológico se adopten técnicas como la observación directa sin que la misma represente una alteración ante la presencia del investigador; la entrevista coloquial o dialógica con la intencionalidad

de abordar en profundidad la vida del sujeto; la encuesta o el cuestionario Semi-estructurados, abiertos y flexibles.

Considerando los aportes metodológicos de Martínez (2006), se inicia el proceso de observación fenomenológica, seleccionando como técnica de recolección de datos a la entrevista coloquial o dialógica, dirigida a unidades de análisis conformadas por 3 informantes, profesionales y que de manera significativa aporten elementos subjetivos al proceso de comprensión del fenómeno investigativo. Cabe destacar que la entrevista como instrumento de investigación bajo enfoque cualitativo fue considerada siguiendo los criterios expuestos por Martínez, en cuanto al lugar apropiado, flexibilidad y libertad, entre otros.

-Segundo Paso: Realización de la Observación, Entrevista: La aplicación de técnicas y procedimientos referidos en el primer paso deberá considerar que la recolección de datos sea genuina se deben aplicar reglas de la reducción fenomenológica, entendidas como reglas negativas y reglas positivas en un intento de lograr en la práctica una captación subjetiva. Según el autor Martínez, las reglas negativas es las de tratar de reducir toda apreciación subjetiva como deseos, sentimientos, actitudes personales, entre otras; evitar posiciones teóricas preconcebidas que puedan desvirtuar la esencia de la investigación; así como excluir lo aceptado y el estado actual de la ciencia respecto al objeto de estudio y su posible relación con marcos teóricos delimitantes.

Respecto a las reglas positivas formuladas por Martínez destaca el alcance de la recolección de información más allá de lo que interesa observar; para ello, es necesario observar la gran variedad y complejidad de las partes; y por último repetir las observaciones las veces que sean necesarias para precisar el fenómeno en estudio. Como parte del proceso metodológico se desarrollarán sesiones de entrevista bajo un muestreo intencional en la cual el investigador se base en su propio juicio para elegir a los integrantes que formarán parte del estudio.

Cabe destacar que, como parte del procedimiento de recolección de información, el mismo se debe efectuar en diferentes sesiones documentadas, de

forma escrita, con el propósito de extraer o depurar los contenidos protocolares y establecer las unidades temáticas.

-Tercer Paso: Elaboración de la Descripción Protocolar: Los protocolos conforman el producto de la descripción fenomenológica la cual puede constar de relatos escritos y grabaciones de audio, cuyo contenido debe reflejar el fenómeno o la realidad tal como se presentó; que se estructure de la manera más amplia pero precisa de aspectos relevantes; que no posea sesgos particulares de orden interno o de influencia externa, como por ejemplo, teorías, prejuicios, modelos o hipótesis; que se apropie del fenómeno en su contexto natural. Para ello, los recursos utilizados permitirán captar y describir el evento en estudio. Así pues, los protocolos conforman la base sobre la cual la investigación edificará la etapa siguiente.

El desarrollo de este paso es el producto de la “observación fenomenológica” cuyo objetivo final es analizar con características de autenticidad los aportes. Para ello, se extrajo de los relatos documentados provenientes de los informantes clave, elementos verbales que permitieron comprender la realidad subjetiva desde la perspectiva de tres componentes vitales e intervinientes, aunque de manera aislada determinantes del proceso educativo que se imparte en el contexto en estudio.

Etapa Estructural

Esta etapa tiene como finalidad el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos mediante proceso cognitivo separado de emociones, prejuicios, intereses, conocimientos, teorías y valores que desvirtúen la originalidad de los datos recopilados. Para ello, es necesaria la aplicación de las reglas negativas y positivas que posibiliten un estudio de los protocolos siguiendo los criterios fenomenológicos. Los pasos de la referida etapa estructural se describen a continuación.

Primer Paso: Lectura general de la descripción de cada protocolo: El objetivo de este paso es revisar la descripción de los protocolos (relato escrito y audio), en primer lugar, con el interés de retomar la realidad en su situación concreta, luego, reflexionar en relación a la situación vivida para comprender lo que acontece con el propósito de alcanzar una idea general del contenido que hay en el protocolo, situación que requiere de muchas revisiones del mismo protocolo.

Este primer paso de la etapa estructural consistió en la lectura general de cada protocolo generado por los sujetos informantes con el propósito de obtener una visión inicial del material. Este proceso consistió en una profundización mental en los contenidos documentados a fin de retomar la realidad en su situación concreta, materia prima para la reflexión de la situación experimentada, base de una posterior comprensión de los eventos en estudio, cada uno desde la perspectiva subjetiva de los informantes.

Segundo Paso: Delimitación de las Unidades Temáticas Naturales: El segundo paso se corresponde con el significado de una afirmación, proposición o declaración relevante del protocolo. Requiere de una exhaustiva meditación acerca del posible significado que pudiera tener una parte del todo. Es oportuno detectar cuando se manifiesta una transición del significado al percibir una variación temática o de sentido, un cambio en la intención del sujeto en estudio. Estas variaciones son perceptibles en un protocolo cuando un sujeto en estudio desvía el discurso para hablar de otro aspecto. Según el referente procedimental expuesto, el segundo paso consistió en el establecimiento de unidades temáticas naturales, producto del aporte dialógico de las entrevistas a los informantes clave. Se deben registrar en este paso los temas centrales.

Tercer Paso: Determinación del tema central que domina cada Unidad Temática: En este paso se eliminan las repeticiones y redundancias en cada unidad temática. De igual manera se determina el tema central de cada unidad, aclarando y elaborando su significado, lo cual se obtiene relacionándolas una con otra y con el sentido del todo. La expresión del tema central debe presentarse en una forma breve y concisa, pero manteniendo el lenguaje propio del sujeto, por ello, es necesario hacer varios encuentros con los sujetos informantes cuya finalidad sea la de establecer una aproximación lo más genuina posible a las expresiones emitidas en cuanto a su significado no aclarado en los protocolos preliminares.

Cuarto Paso: Expresión del tema central en lenguaje científico: Corresponde al investigador reflexionar en relación de los temas centrales a que ha reducido las unidades temáticas todavía escritas en el lenguaje concreto del sujeto. En tal sentido,

expresará su contenido en un lenguaje técnico o científico apropiado de acuerdo al contexto del conocimiento de la disciplina en que se enmarca. En síntesis, se determinará en cada tema central qué es lo que revela acerca del tema en estudio, en esa situación concreta para el sujeto, y la respuesta se expresará por intermedio de un lenguaje técnico o científico.

Quinto Paso: Integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva: En este paso se integran todos los temas centrales en una estructura descriptiva; aquí es necesario descubrir cuáles son las estructuras básicas de las relaciones del fenómeno investigado debido a que la estructura constituye la fisonomía individual que identifica un fenómeno y lo distingue de todos los demás, incluso de aquellos que pertenecen al mismo género, especie o categoría. La forma mental que adquiere el fenómeno en la persona puede despertar nuevos análisis, observaciones, reflexiones e intentos de integrar aspectos no relacionados, lo cual emerge del protocolo del sujeto estudiado sin ningún tipo de presión externa.

Sexto Paso: Integración de todas las estructuras particulares en una general: Consiste en hacer una descripción sintética, pero completa del fenómeno investigado en su estructura fundamental. Integra en una sola descripción, lo más exhaustivamente posible, el contenido de las estructuras identificadas en los diferentes protocolos. A efectos del proceso estructural de la metodología fenomenológica, en el referido paso se integran todas las estructuras particulares de cada informante clave con el propósito expreso de establecer una caracterización grupal, es decir, una descripción completa de la realidad vivida desde una perspectiva subjetiva manifiesta de manera dialógica.

Séptimo Paso: Entrevista final con los sujetos estudiados: En este paso final se realizan una o varias entrevistas con cada sujeto para darles a conocer los resultados de la investigación y percibir su punto de vista al respecto. Al comparar estos resultados con sus vivencias y experiencia personal, podrán surgir aspectos omitidos o añadidos. Por tanto, todo nuevo dato puede contribuir a mejorar la descripción final del producto de la investigación en un marco cooperativo y dialógico.

Estas etapas proporcionan un marco metodológico sólido para la investigación fenomenológica en la elaboración de un Modelo Decolonial Epistemológico de Pluriversidad Pública Venezolana, donde la atención a la clarificación de presupuestos, la descripción detallada, el análisis estructural y la integración de resultados garantizan una comprensión profunda y contextualmente arraigada de las experiencias y la construcción del modelo propuesto.

Diseño de la Investigación

Según Hurtado (2010), el diseño de la investigación “Se refiere al conjunto de decisiones estratégicas que toma el investigador, debiendo hacer una serie de fases previas. (pág. 95). Por lo tanto, al llevar a cabo una investigación cualitativa se privilegia el hecho de conocer y comprender los posicionamientos de los sujetos involucrados en el proceso investigativo. En cuanto al nivel de la investigación es descriptiva, tal como lo expresa la autora anterior. “Es la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (pág. 413). En esta tendencia, la investigación cualitativa se rige por métodos de investigación usados principalmente en las ciencias sociales de metodología basada en principios teóricos de técnicas de recolección de datos, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan.

Fases de la Investigación

Fase I: Análisis de la evolución histórica de los modelos universitarios, destacando las implicaciones coloniales.

Actividades:

Revisión Documental:

- Identificar y analizar documentos históricos, leyes educativas, actas de fundaciones, reglamentos y estatutos universitarios.
- Reconocer las influencias coloniales en la construcción de los modelos universitarios.

-Explorar percepciones sobre la evolución histórica y las implicaciones coloniales en el sistema académico.

Fase II: Diseño y ejecución de diplomados centrados en la pedagogía Decolonial, con el fin de capacitar a docentes, investigadores y profesionales involucrados en la Pluriversidad pública venezolana.

Actividades:

Desarrollo del Plan de Diplomados:

- Identificar contenidos clave de la pedagogía decolonial.
- Estructurar el plan de estudios y actividades de los diplomados.
- Identificar docentes, investigadores y profesionales interesados en la pedagogía decolonial.
- Establecer criterios de selección para asegurar diversidad de participantes.
- Impartir clases, talleres y actividades planificadas.
- Recopilar datos sobre la percepción y aprendizaje de los participantes.
- Solicitar Resolución ante Comisión Asesora para la apertura y cierre del Diplomado por Estudios Avanzados-VPDS-UNELLEZ.

Fase III: Facilitación de un Congreso Nacional.

Actividades:

Planificación y Organización:

- Definir temas, ponentes y estructura del congreso.
- Establecer un comité organizador y coordinar actividades.
- Publicitar el congreso a nivel internacional.
- Gestionar el registro de participantes y ponentes.
- Facilitar conferencias, mesas redondas y sesiones de intercambio.
- Solicitar Resolución ante Comisión Asesora para la apertura y cierre del Diplomado por Estudios Avanzados-VPDS-UNELLEZ.

Fase IV: Diseño del Modelo Decolonial Epistemológico:

Actividades:

Revisión de Recursos y Dinámicas Institucionales.

-Evaluar los recursos disponibles en la Pluriversidad Pública Venezolana.

-Analizar las dinámicas institucionales y su capacidad de adaptación.

-Proponer la integración de principios decoloniales en la estructura curricular y pedagógica.

Informantes Clave

Como parte de los criterios metodológicos expuestos por Martínez (2006), en el marco de la investigación cualitativa, el método fenomenológico se vale de informantes clave, los cuales dentro del muestreo cualitativo constituyen un "...grupo de personas, eventos sucesos, comunidades, sobre el cual se habrá de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo que se estudia". Por ende, se llevará a cabo una cuidadosa selección de participantes que hayan estado directamente involucrados en la implementación y experiencia del modelo decolonial en la Pluriversidad Pública Venezolana. En tal sentido, el presente estudio descriptivo y fenomenológico, abordará un determinado de tres (3) sujetos informantes, distribuidos de la siguiente manera:

Informante clave 1:

Vásquez, Irma. De la Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta, Docente Universitario y Doctor en administración.

Informante clave 2:

Archila Bolaños, Jairo. De la Universidad Nacional Experimental de Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ, es Ingeniero en Computación, Licenciado

en Contaduría Pública, Abogado, Magíster Scientiarum en Administración Mención Gerencia General y Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación. Mención Docencia Universitaria.

Informante clave 3:

Ramos Lozada, José Gregorio, es docente de Bachillerato del Liceo B. Luis Perú De Lacroix y Magister Gerencia Educativa.

De esta manera se asume que la muestra de los informantes es la que permitirá extraer la información requerida para su respectivo estudio. En este sentido, vale decir que la investigación se desarrolla siguiendo un proceso de búsqueda, selección, lectura registro, organización, descripción e interpretación de datos, donde existe en ellos criterios que hace que sean las personas ideales para la entrevista.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de información

Establecidos los informantes clave como parte del muestreo cualitativo, tanto la técnica como el instrumento de recolección de información, los mismos se determinaron en función del diseño fenomenológico. En este orden de ideas, a juicio de Hernández, Fernández y Baptista (2014), las técnicas de recolección de información “son las que permiten obtener información de fuentes primarias y secundarias. Entre las técnicas más utilizadas por los investigadores se pueden nombrar: encuestas, entrevistas, observación, análisis de contenidos y análisis de documentos” (p.50).

Por lo antes expuesto, de acuerdo al diseño seleccionado como estrategia de abordaje del objeto de estudio, la investigación tendrá como técnica:

Entrevista fenomenológica:

La entrevista fenomenológica según Irrázaval (2017) “Es la que involucra una comunicación dialógica, no importa cuán extrañas o poco realistas puedan parecerle al entrevistador las experiencias anómalas de los entrevistados, siempre es recomendable mostrar competencia profesional y una actitud de familiaridad durante

la entrevista” (pág. 1). Además, ese diálogo debe estar fuera de prejuicios o clasificaciones, la entrevista fenomenológica es sin duda que es un diálogo abierto entre dos personas donde el entrevistador es el propio instrumento que está dispuesto a escuchar, captar y convivir con el fenómeno. Por lo tanto, se convierte en una herramienta útil para recopilar datos sobre la experiencia vivida de las personas en relación con el tópico a estudiar.

Por ende, este tipo de entrevista fenomenológica, como método cualitativo, está destinada a desarrollar un modelo decolonial epistemológico en el contexto de la Pluriversidad Pública Venezolana cuyo enfoque se erige como una vía para explorar y comprender las experiencias, percepciones y significados profundos de los participantes, fundamentales para la construcción de un conocimiento contextual y liberador. Donde las preguntas se ajustarán a medida que avance la investigación, permitiendo una mayor profundidad en la exploración fenomenológica que permita construir un conocimiento que refleje las realidades de la Pluriversidad Pública Venezolana, llevado a cabo de forma rigurosa y análisis cuidadoso para contribuir a la comprensión profunda y contextual de las vivencias relacionadas con la liberación a través de la implementación del modelo decolonial.

Entrevista Semiestructurada:

Esta técnica, contiene en esencia los logros alcanzados en la investigación cualitativa, caracterizada por la espontaneidad, flexibilidad y carácter abierto. Esta se define según Hernández, Fernández y Baptista (2014) como “Una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (pág. 432). Al respecto, el instrumento es *el Guion de Entrevista*, utilizando para ello, dispositivo móvil a fin de poder dejar claras evidencias proporcionando un entendimiento detallado y contextualizado para la construcción de un conocimiento liberador.

Por ello, el Guion de entrevista se enraíza en los principios fenomenológicos y decoloniales, buscando comprender las experiencias desde la perspectiva de los participantes y explorar cómo el modelo decolonial afecta su comprensión

epistemológica en la Pluriversidad, guiando la conversación hacia temas específicos, al tiempo que permitan flexibilidad para que los participantes exploren sus experiencias de manera más amplia, centrando la atención en la implementación del modelo decolonial, sus impactos y significados.

Observación participante:

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) la define como “aquella que consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestos y en la que el observador interactúa con los sujetos observados.” (pág. 428). En cuanto al instrumento es la Guía de Observación con el acompañamiento de dispositivo móvil; es así, como la observación participante se presenta como una metodología valiosa en la investigación destinada a desarrollar un modelo decolonial epistemológico en la Pluriversidad Pública Venezolana, a través de la inmersión en el contexto educativo, permitiendo capturar de manera auténtica las dinámicas, interacciones y experiencias que surgen durante la implementación de diplomados y congresos.

La selección de las técnicas se ubica en el marco general del modelo cualitativo que modela la recolección de datos en ambientes naturales y cotidianos de los sujetos en estudio, cuya esencia subjetiva ha de ser abordada de manera dialógica. De tal manera, que las técnicas e instrumentos definidos serán grabados y transcritos porque muchas veces son muy largos así que podrán ser fraccionadas de manera tal, que cada fracción conserve su organicidad, proporcionando un marco metodológico robusto para la investigación fenomenológica con el objetivo de desarrollar un modelo decolonial epistemológico en la Pluriversidad Pública Venezolana, todo ello, permite una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias vividas durante la implementación del modelo.

Criterios de Fiabilidad y Validez

Los estudios cualitativos parten del supuesto básico que el mundo social está construido de significados y símbolos. De allí, que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los

significados sociales. La realidad social así vista, está hecha de significados compartidos de manera intersubjetivamente, este tipo de investigación puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como lo presentan las personas para garantizar la calidad y credibilidad de los resultados obtenidos.

Pero tal como se describe en la investigación, dada la complejidad de lo social, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), esta pretensión no es suficiente y se presta para muchas ambigüedades y simplificaciones polarizadas, por ello, debe estar dado por la credibilidad de la expresión social que cada informante clave o persona involucrada que expondrá sus vivencias y experiencias los cuales reflejen fielmente las experiencias subjetivas de los participantes.

Esta credibilidad, se genera de la relación sujeto de estudio investigador, pues facilitará, mediante las observaciones y largas conversaciones, recoger la información necesaria que conducirá a los hallazgos que será reconocido por el investigador, como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. De acuerdo con los autores la credibilidad “es uno de los factores más importantes para determinar la fiabilidad” (pág. 456). Es por ello, que dicha investigación se hace representativa por la realidad observada, por los pasos y fases del estudio, de tal manera que con cada uno de los hallazgos encontrados se podrán obtener la fiabilidad y validez deseada.

Cabe acotar que la fenomenología según sus fundamentos teóricos asume la validez subjetiva que el informante hace de sus propias vivencias, tal como destaca Martínez (2006) “la fenomenología es la ciencia que trata de descubrir ‘las estructuras esenciales de la conciencia’; debido a ello, el fin de la fenomenología no es tanto describir un fenómeno singular sino describir en él la esencia válida universalmente, y útil científicamente” (p. 139). El concepto del citado autor refiere la trascendencia conducente al análisis integral de lo que existe en los datos obtenidos, materia prima para realizar el proceso a partir de una descripción completa, detallada y coherente del fenómeno, es decir, la captación del sentido de las cosas.

En efecto, el estudio de las realidades vivenciales de cada persona informante

desde la perspectiva metódica conforma la base del procedimiento metodológico de abordaje a cada situación expresada, considerado único y de estricta naturaleza personal no conocida por el sujeto-investigador quien pretende una aproximación a las realidades, considerando para ello, una descripción de la conducta humana como campo de aplicación de la fenomenología de tal manera, que aplicando estos criterios con diligencia y atención contribuirá a la confiabilidad y validez de la investigación fenomenológica, permitiendo la construcción de un modelo decolonial epistemológico sólido y contextualmente relevante para la Pluriversidad Pública Venezolana.

Técnicas de Análisis de los Resultados

Para el análisis de los resultados, se puede destacar que los datos cualitativos contienen valores que adoptan los sujetos informantes en cada caso particular, tal como lo describe Martínez (2006) “Un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan en el proceso investigativo” (pág. 140), por tanto, son presentados como elaboraciones realizadas en los propios contextos naturales donde se suscitan los fenómenos estudiados valiéndose de procedimientos que se registran en forma de palabras, la información descriptiva acerca de los sujetos informantes preservando su naturaleza textual, en consecuencia al análisis de los datos, se establece lo siguiente: categorización, triangulación, contrastación y Teorización, como procesos inherentes al método fenomenológico, los cuales se describen a continuación.

Categorización: Martínez (2006) establece que “Es un proceso que implica desarrollar algunas acciones en momentos clave y en cuyo marco se encuentran o imbrican algunos procesos básicos del pensamiento” (pág. 140). Se trata, que el investigador deba hacer revisión de relatos escritos y grabaciones de los protocolos de manera repetida con el propósito expreso de revivir la realidad en una situación concreta, para así reflexionar en relación a la experiencia vivida para comprender lo que acontece, siendo importante construir categorías que contengan conceptos derivados de los datos que representan el fenómeno estudiado mediante una idea clara y precisa de lo que se quiere designar, interpretar, significar o describir,

identificando patrones recurrentes y emergentes en las experiencias de los participantes relacionados con el modelo decolonial.

Triangulación: En el marco del proceso de análisis, la triangulación al igual que la categorización constituye elementos metodológicos para la validación del conocimiento en la investigación cualitativa. A tal efecto, el autor Martínez (2006) sostiene que “La triangulación es un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad en los resultados de cualquier investigación” (p. 60). Donde, la triangulación utilizada que refiere a la triangulación de fuentes de información e informantes, teoría y técnica siendo de gran importancia por los aportes de los informantes para la obtención de diversas visiones en relación a las categorías en estudio como insumo para la validación del conocimiento. Para ello, el proceso investigativo debe desarrollarse siguiendo una orientación dialéctica, propiciando las entrevistas como estrategia para explorar el evento de estudio, asumiendo los principios metodológicos de la actividad del sujeto dentro del proceso de producción del conocimiento y el de multilateralidad para abordar el evento en su contexto real así comparar diferentes perspectivas para validar y enriquecer la interpretación.

Contrastación: Prosiguiendo con las formulaciones metodológicas del autor antes mencionado, la etapa de contrastación de la investigación se corresponde con “relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial” (p. 142). Se interpreta que, con los referentes de investigaciones similares, se puede comparar y contraponer las conclusiones de los estudios, para que así emerjan posibles diferencias, una integración mayor y enriquecimiento del cuerpo de conocimientos del ámbito en estudio, proveniente de conceptos derivadas de la información en su contexto particular.

Teorización: Finalmente, con la categoría la triangulación y contrastación, se procede a la teorización de la misma, que según el citado autor, afirma que, “la teorización es un modo de mirarlos hechos, un modo de organizarlos y representarlos conceptualmente a través de una red de relaciones entre sus partes constituyentes”

(pág. 63), de allí que, se logren integrar todos los datos para poder mostrar con validez los resultados obtenidos de la investigación con ello, refinar el modelo decolonial epistemológico.

De tal manera que la combinación de estas técnicas y estrategias analíticas proporcionará un marco sólido para el desarrollo de un modelo decolonial epistemológico en la Pluriversidad Pública Venezolana, asegurando la profundidad y validez de los resultados en el contexto de una tesis doctoral cualitativa.

MOMENTO IV

CONTEXTO SISTÉMICO DE LOS INFORMANTES

La interpretación de la información describe todo lo referido a la presentación, análisis e interpretación de los resultados producto del desarrollo de la investigación, el cual atiende a las características particulares de la modalidad de investigación cualitativa. Martínez (2006) explica que “en la metodología fenomenológica, la discusión de los resultados sigue un camino muy diferente al método hipotético-deductivo” (p. 107). Se infiere que este momento, de carácter técnico requiere de mucha reflexión que permitirán realizar interpretaciones significativas de los datos obtenidos, en función de la fundamentación teórica referentes que orientan el estudio y el problema investigado.

Siendo un proceso crucial que implica analizar y dar sentido a los datos recopilados, centrando su atención en la comprensión profunda y contextual de fenómenos, experiencias y significados desde la perspectiva de los informantes, se convierte en un estudio dinámico, reflexivo que requiere habilidades analíticas y sensibilidad para comprender, así, dar sentido a las experiencias y perspectivas de quienes participan en el estudio.

En tal sentido, a continuación, se muestran las entrevistas aplicadas a los informantes clave los cuales son tres (3) profesionales interesados en un Modelo Decolonial de pluriversidad pública venezolana. De tal manera, se lleva a cabo todo el procedimiento establecido en el momento metodológico el cual detalla las etapas del método y las fases del diseño aplicado en el estudio, en consecuencia, una vez mostradas las entrevistas permite categorizar, triangular, contrastar y teorizar con la respectiva interpretación de dichos análisis.

Tabla 1: Transcripción de la entrevista del Informante 1 (I1)

Línea	Informante 1 (I1)	
	Vásquez, Irma. Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta, Docente Universitario y Doctor en administración.	
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis
1	¿Cómo describiría la estructura curricular decolonial a	Estructura Curricular Decolonial
2	implementar en los programas Educativos desarrollados	
3	¿En el marco de la Pluriversidad?	
4	Lo que usted me pregunta lo respondería de la siguiente	
5	manera: la consideración de un currículo decolonial debe	
6	surgir de la doble dimensión que le es propia al currículo que	
7	abarca dos binomios. El primer binomio está constituido por	
8	la pareja Teoría-Práctica y el segundo binomio viene dado	
9	por otra pareja: Educación-Sociedad. Ahora bien, en la	
10	actual estructura colonial o neocolonial de la universidad se	
11	sustenta en un triple sentido; en primer lugar, es una	
12	direccionalidad jerárquica y en segundo lugar derivado de lo	
13	anterior excluyente y finalmente en una relación dialéctica.	
14	Una estructura curricular decolonial a implementar en los	
15	programas Educativos desarrollados en el marco de la	
16	Pluriversidad tiene que ser basada en un nuevo enfoque. En	
17	primer lugar antes que jerárquica debe ser heterárquica, debe	
18	ser como consecuencia de lo anterior incluyente, atendiendo	
19	al respeto por la diversidad. Y antes que dialéctica siguiendo	
20	lo que dice Dussel debe ser anaclética.	
21	¿Cómo se abordan los contenidos académicos en la	
22	estructura curricular?	

Continuación...

Línea	Informante 1 (I1)	
	Vásquez, Irma. Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta, Docente Universitario y Doctor en administración.	
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis
23	Los contenidos es mi parecer deben ser abordados en	Estructura Curricular Decolonial
24	consenso respetando la diversidad, sin invisibiliza ningún	
25	tipo de saber y sin privilegiar ninguno sobre el resto. Los	
26	contenidos académicos de una nueva estructura curricular	
27	para la pluriversidad deben rechazar desde un enfoque	
28	epistemológico y sociológico del conocimiento la hegemonía	
29	de la ciencia moderna y con ella el método científico como	
30	el único verdadero, además de sus raíces eurocéntricas. Los	
31	contenidos programáticos deben reivindicar la actividad	
32	creadora de los participantes, fomentar el pensamiento crítico	
33	para fomentar de esta manera una sociedad más inclusiva que	
34	nos lleve a la liberación del conocimiento neocolonial.	
35	¿Cómo se puede integrar la participación comunitaria en	
36	Diplomados diseñados para fomentar un enfoque educativo	
37	decolonial y liberador en la Pluriversidad venezolana?	
38	Esta idea se lograría dándoles participación efectiva a las	
39	comunidades organizadas en igualdad de condiciones para	
40	diseñar el currículo así la manera cómo se evaluaría los	
41	saberes. Deben darse mesas de trabajos conversatorios	
42	abiertos, utilización de canales informáticos para hacer	
43	posible la virtualidad cuando el acceso por la distancia de los	
44	participantes no sea posible directamente de manera	
45	presencial.	
46	¿Cómo se implementa y articula el enfoque	
47	interdisciplinario para fomentar un modelo educativo	

Continuación...

Línea	Informante 1 (I1)	
	Vásquez, Irma. Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta, Docente Universitario y Doctor en administración.	
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis
48	decolonial y liberador en la Pluriversidad venezolana?	Participación Comunitaria en Diplomados
49	Creo que una manera concreta de hacerlo es a través del	
50	diseño de diplomados bajo un enfoque no eurocéntrico, que	
51	permite la inclusividad de todas las comunidades en igualdad	
52	de condiciones que los universitarios.	
53	¿Cómo describiría la integración de diferentes disciplinas	
54	en los contenidos y enfoques pedagógicos de los programas?	
55	La manera de fomentar la integración de diferentes	
56	disciplinas es haciéndolo desde un enfoque plural, a la vez	
57	que emancipador y liberador. Para ello se necesita valentía y	
58	creatividad tanto desde el punto de vista político como	
59	intelectual. Esto pudiera permitir en primer término la	
60	realización de diagnósticos radicales y, en segundo lugar,	
61	fomentar la imaginación epistemológica y con ella dinamizar	
62	la creatividad institucional que no posee el actual modelo	
63	universitario. Con esto se lograría que la pluriversidad se	
64	ponga a tono con las fuerzas sociales que propugnan o	
65	visibilizan o proyectan una sociedad poscapitalista,	
66	poscolonialista y con ello liberadora.	
67	¿Cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación de los	Evaluación y Adaptación Continua
68	Diplomados con un enfoque decolonial y liberador en la	
69	Pluriversidad venezolana? ¿Cuáles son los criterios clave	
70	para medir el éxito y la eficacia de estos programas?	
71	Entiendo que en esto hay que tener en cuenta la inclusión de	
72	las comunidades como ente dinamizador del mismo proceso	

Continuación...

Línea	Informante 1 (I1)	
	Vásquez, Irma. Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta, Docente Universitario y Doctor en administración.	
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis
73	evaluativo. Hasta ahora el modelo de universidad que	Selección de Temáticas Decoloniales
74	actualmente está en boga, ignora la participación de otros	
75	sujetos en el tema de la evaluación que no sean los docentes.	
76	En consecuencia, los criterios claros serian. Horizontalidad,	
77	respeto a la diversidad y complementariedad.	
78	¿Cómo se aborda la selección de temáticas decoloniales	
79	en la planificación de los Diplomados y Congresos con el	
80	objetivo de fomentar un modelo educativo decolonial y	
81	liberador en la Pluriversidad venezolana?	
82	Se debe partir de un principio clave y es el derecho de las	
83	comunidades de tener el poder para conseguir la consecución	
84	de soluciones emancipadoras que vayan más allá de la	
85	modernidad occidental que logre trascender el capitalismo	
86	global, que logre perfilar una nueva arquitectura de los	
87	derechos humanos que incluya el derecho al conocimiento en	
88	igualdad de condiciones. De esta manera la selección de las	
89	temáticas son el producto de un encuentro dialógico	
90	polifónico, en donde las diversas voces tienen un papel	
91	protagónico sin ningún tipo de jerarquía.	
92	¿Cómo se facilita y fomenta la participación de expertos	
93	nacionales e internacionales en los Diplomados y Congresos	
94	con el propósito de enriquecer el enfoque educativo	
95	decolonial y liberador en la Pluriversidad venezolana?	
96	Con el desarrollo tecnológico para realizar encuentro de saberes	
97	De manera sincrónica y asincrónica.	

Nota: Entrevista realizada al Informante 1(I1). Fuente: Camacho (2022).

Tabla 2: Transcripción de la entrevista del Informante 2 (I2)

Línea	Informante 2	
	Archila Bolaños, Jairo. De la Universidad Nacional Experimental de Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ. Ingeniero en Computación, Licenciado en Contaduría Pública, Abogado, Magíster Scientiarum en Administración Mención Gerencia General y Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación. Mención Docencia Universitaria.	
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis
2	implementar en los programas Educativos desarrollados en	
3	el marco de la Pluriversidad?	
4	Hola profe ... bueno lo primero que habría que decir es que el	
5	término currículo tiene un carácter polisémico.umm y ha	
6	variado en el devenir del tiempo, ah... umm y debido a ello	
7	también posee diversos enfoques; ahora bien, para aterrizar en	
8	lo que usted me pregunta, yo diría que la estructura curricular a	
9	implementarse en un modelo de pluriversidad decolonial debe	
10	necesariamente que tomar en cuenta la polifonía de voces que	
11	se supone deben estar presente en dicho proceso; no sé si me	
12	logro explicar... bien continuo. Creo que es clave para este	
13	diseño partir de algunas palabras claves que pudiéramos llamar	
14	categorías curriculares, es decir, ummm.. en primer término	
15	debe haber una horizontalidad de los que participan en dicho	
16	diseño, me explico...ehh no puede haber una hegemonía de	
17	ningún sector o personas. No sé si me expliqué. En segundo	
18	lugar, derivo de lo anterior se debe respetar los tipos de	
19	conocimientos de cada sector sin pretender que alguno en	
20	particular es hegemónico u único.	
21	¿Cómo se abordan los contenidos académicos en la	

Continuación...

Línea	Informante 2 (I2)		
	Archila Bolaños, Jairo. De la Universidad Nacional Experimental de Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ. Ingeniero en Computación, Licenciado en Contaduría Pública, Abogado, Magíster Scientiarum en Administración Mención Gerencia General y Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación. Mención Docencia Universitaria.		
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis	
22	estructura curricular?	Estructura Curricular Decolonial	
23	Ah... ehh. Bueno, pienso fíjese usted profe que ese abordaje		
24	debe partir de una realidad concreta que permita ciertamente		
25	dar respuesta al entorno en donde se desarrolla la		
26	pluriversidad. No sé si me logro hacer entender. Ehh, fíjese		
27	profe que los actuales contenidos programáticos están		
28	totalmente descontextualizados, esa es una de las razones por		
29	las cuales la universidad venezolana sigue a la zaga de la		
30	situación tan compleja que vie nuestro país en estos momentos		
31	No sé si me explico, eeh creo que si bien es cierto vivimos en		
32	un mundo globalizado del cual no podemos sustraernos; no es		
33	menos cierto, que cada país, cada región, cada localidad posee		
34	Características específicas que la hacen una identidad única.		
35	¿Cómo se puede integrar la participación comunitaria en		Participación Comunitaria en Diplomados
36	Diplomados para fomentar un enfoque decolonial?		
37	Yo creo que un elemento clave para lograr ese objetivo es que		
38	la universidad, o en todo caso quienes tienen a su cargo la		
39	implementación de esos planes entienda de una vez por todas		
40	que deben bajarse de ese pedestal de sabihondos y saber		
41	escuchar a otras voces que están fuera de la universidad, pero		
42	que también tienen algo que aportar.		
43	En su experiencia, ¿cómo cree que se puede contribuir en		
44	la participación activa de la comunidad en la planificación		
45	y ejecución de Diseños de Diplomados para un modelo		
46	educativo más inclusivo y contextualizado?		

Continuación...

Informante 2 (I2)		
Línea	Archila Bolaños, Jairo. De la Universidad Nacional Experimental de Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ. Ingeniero en Computación, Licenciado en Contaduría Pública, Abogado, Magíster Scientiarum en Administración Mención Gerencia General y Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación. Mención Docencia Universitaria.	
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis
47	No hay otra manera de incluir, que escuchar, pienso, para	<p style="color: #f4a460;">Enfoque Interdisciplinario en Diplomados</p> <p style="color: #f4a460;">Evaluación y Adaptación Continua</p>
48	escuchar hay necesariamente que dialogar y dialogar profe	
49	supone del mismo modo, respetar otras voces, en el entendido	
50	de que no todos tienen una misma visión de las cosas. Que a la	
51	verdad se le llega por aproximación, es decir, a través del	
52	consenso. Si las voces o las diversas voces se hacen escuchar	
53	sin atropellar esa sería la mejor manera de incluir. Como	
54	consecuencia de lo anterior, al menos para mí debiera ser así,	
55	se logra el propósito de la contextualización	
56	¿Cómo se implementa y articula el enfoque	
57	interdisciplinario para fomentar un modelo educativo	
58	decolonial y liberador en la Pluriversidad venezolana?	
59	Profe, creo que una manera ideal sería a través del diseño de	
60	Los diplomados u otras formas curriculares que no impliquen	
61	necesariamente la culminación de un título universitario.	
62	Porque así la interdisciplinariedad se garantiza a través del	
63	diseño; quiero decir el binomio universidad-comunidad.	
64	¿Cómo describiría la integración de diferentes disciplinas	
65	en los contenidos y enfoques pedagógicos de los programas?	
66	Bien profe pienso que será oportuno en este proceso de	
67	integración de las diferentes disciplinas partir del vivir	
68	cotidiano, de la experiencia que da la vida, esto pareciera ser	
69	algo muy ambiguo tal vez no trascendental.	
70	¿Cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación de los	
71	Diplomados con un enfoque decolonial y liberador en la	

Continuación...

Informante 2 (I2)		
Línea	Archila Bolaños, Jairo. De la Universidad Nacional Experimental de Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ. Ingeniero en Computación, Licenciado en Contaduría Pública, Abogado, Magíster Scientiarum en Administración Mención Gerencia General y Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación. Mención Docencia Universitaria.	
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis
72	Pluriversidad venezolana?	
73	Bueno, ehh, este... sabe profe que aquí la cuestión es qué	
74	podemos entender por éxito y que entendemos por eficacia.	
75	Hasta ahora el concepto de éxito en esta sociedad tan desigual	
76	el éxito se mide en cuanto acumulación de riquezas materiales	
77	y la eficacia en función de lo que le sirve al mercado	
78	¿Cómo se aborda la selección de temáticas decoloniales en	
79	la planificación de Diplomados y Congresos con el objetivo	
80	de fomentar un modelo educativo decolonial y liberador en	
81	La Pluriversidad venezolana?	Selección de Temáticas Decoloniales
82	Bueno profe, creo que partiendo de nuestras raíces; es	
83	decir, del conocimiento de dónde venimos, América como tal	
84	es una invención, una imposición de Europa. Los europeos	
85	españoles y portugueses primeros y luego ingleses, franceses	
86	han impuesto un modo de vivir a una población que es tan	
87	antigua como ellos.	
88	¿Cómo se facilita y fomenta la participación de expertos	
89	nacionales e internacionales en los Diplomados y Congresos	
90	Con el propósito de enriquecer el enfoque educativo	
91	decolonial y liberador en la Pluriversidad venezolana?	Participación Nacional e Internacional
92	Interesante pregunta que me lleva a decir que esto se lograría a	
93	través de la utilización del desarrollo tecnológico de las	
94	comunicaciones. Esto permitiría el encuentro virtual y la	
95	creación de redes comunitarias que estuvieran en las mismas	
96	perspectivas de las que estamos hablando.	

Nota: Entrevista realizada al Informante 2(I2). Fuente: Camacho (2022).

Tabla 3: Transcripción de la entrevista del Informante 3 (I3)

Línea	Informante 3 (I3)	
	Ramos Lozada, José Gregorio. Liceo B. Luis Perú. De Lacroix. Docente. Bachillerato. Magister Gerencia Educativa	
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis
1	¿Cómo describiría la estructura curricular decolonial a	Estructura Curricular Decolonial
2	implementar en los programas Educativos desarrollados	
3	En el marco de la Pluriversidad?	
4	Estimado profesor no sé satisfacer plenamente su pregunta	
5	Ya que es algo complicado, por lo menos es mi parecer; sin	
6	embargo, me atreveré a rasguñar algunas aproximaciones de	
7	acuerdo a mi experiencia. Lo fundamental en principio al	
8	menos así lo veo es entender que el concepto de currículo	
9	obedece a un interés muy concreto que no es otra cosa que	
10	garantizar la reproducción de la cultura de una sociedad	
11	determinada como base fundamental de la cognición de los	
12	individuos. A partir de allí podríamos establecer contrastes	
13	entre una estructura curricular colonial y otra decolonial. El	
14	currículo colonial, o en todo caso neocolonial sobre el cual	
15	descansa la universidad venezolana busca perpetuar,	
16	independientemente de los que se diga o deje de decir en el	
17	discurso de autoridades universitarias y gobierno, una	
18	sociedad desigual, patriarcal y en consecuencia opresora. Un	
19	¿Cómo se abordan los contenidos académicos en la	
20	estructura curricular?	
21	Los contenidos académicos deben ir en función de preguntar,	
22	responde y dar soluciones a hechos puntuales. Son	

Continuación...

Línea	Informante 3 (I3)	
	Ramos Lozada, José Gregorio. Liceo B. Luis Perú. De Lacroix. Docente. Bachillerato. Magister Gerencia Educativa	
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis
23	Contenidos programáticos que se deben construir desde la	Estructura Curricular Decolonial
24	horizontalidad del saber sin pretensiones hegemónicas, en	
25	consecuencia es un abordaje desde la diversidad cultural	
26	Tanto epistémica como ontológica.	
27	¿Cómo se puede integrar la participación comunitaria	Participación Comunitaria en Diplomados
28	De Diplomados diseñados para fomentar un enfoque	
29	decolonial y liberador en la Pluriversidad venezolana?	
30	Creo que es fundamental incorporarlas a diseño mismo de	
31	dichos diplomados. Incorporarlas de manera efectiva; es	
32	Decir, con voz y voto para decidir qué se debe incluir y en	
33	consecuencia que se debiera excluir; eso sería una verdadera	
34	transformación educativa liberadora y decolonial.	
35	¿Cómo se implementa y articula el enfoque	
36	interdisciplinario para fomentar un modelo educativo	
37	decolonial y liberador en la Pluriversidad venezolana?	Enfoque Interdisciplinario en Diplomados
38	Yo creo que es prioritario implementar diplomados que apunt	
39	en esa dirección, ya que desde allí se pudieran generar	
40	debates que enriquezcan ese currículo liberador de la	
41	pluriversidad.	
42	¿Cómo describiría la integración de diferentes disciplinas	
43	en contenidos y enfoques pedagógicos de los programas?	
44	(se rasca la cabeza como buscando las ideas), suspiro, bien	

Continuación...

Línea	Informante 3 (I3)	
	Ramos Lozada, José Gregorio. Liceo B. Luis Perú. De Lacroix. Docente. Bachillerato. Magister Gerencia Educativa	
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis
45	pienso que de lo que se trata es de lograr pensar de manera	
46	crítica la diferencia neocolonial de la sociedad venezolana,	
47	para luego generar condiciones adecuadas que busquen el	
48	surgimiento de relaciones dialógicas en donde los sujetos	
49	neocolonizados (las comunidades) logren posicionarse en	
50	paridad y simetría con el discurso hegemónico de los	
51	opresores, de manera que se logre romper la dependencia	
52	cognitiva, que los invisibiliza creándoles un complejo de	
53	inferioridad y hasta de servilismo.	
54	¿Cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación de los	
55	Diplomados con un enfoque decolonial y liberador en la	
56	Pluriversidad venezolana? ¿Cuáles son los criterios clave	
57	utilizados para medir el éxito y la eficacia?	
58	Umm. Vuelve a agarrarse la cabeza como buscando la	
59	respuesta, se pasa la mano derecha por una ceja y finalmente	
60	responde luego de unos dos minutos... fijate que no lo tengo	
61	muy claro tal vez por descarte de lo que no debiera ser	
62	aproximarte a lo que me preguntas. Partiré en primer lugar de	
63	establecer una diferencia entre evaluar y medir; esto porque	
64	según como yo lo veo la universidad hasta ahora le da una	
65	prioridad al tema de medir y el evaluar lo desdeña o le presta	
66	poca importancia. Ummm... Me explico esa necesidad de	

Continuación...

Línea	Informante 3 (I3)	
	Ramos Lozada, José Gregorio. Liceo B. Luis Perú. De Lacroix. Docente. Bachillerato. Magister Gerencia Educativa	
	Texto de la Entrevista (Preguntas y Respuestas)	Unidad de Análisis
67	entregar un número o una letra para determinar el rendimiento	Selección de Temáticas Decoloniales Medición del impacto
68	de los alumnos a mí me pares que es una reminiscencia del	
69	positivismo cognitivo. No se evalúa se mide; pero además	
70	generalmente se mida de una manera sumamente subjetiva e	
71	irresponsable a la vez.	
72	¿Cómo se aborda la selección de temáticas decoloniales en	
73	la planificación de los Diplomados y Congresos con el	
74	Objetivo de fomentar un modelo educativo decolonial y	
75	liberador en la Pluriversidad venezolana?	
76	Son productos de una reflexión compartida entre quienes van	
77	a fungir como facilitadores y los que participarán como	
78	discentes. Es un proceso dialógico y recursivo, que no va en	
79	línea recta, sino que ondula; que va de adelante hacia atrás y	
80	Viceversa para poder medir el impacto.	
81	¿Cómo se garantiza la inclusividad en la selección de	
82	temáticas, considerando la diversidad de contextos	
83	Culturales y sociales presentes en la Pluriversidad?	
84	Para mí está claro que la manera de lograr la inclusividad es a	
85	través de la interculturalidad. Una interculturalidad que nazca	
86	del propio seno de las comunidades.	
87	¿Cómo se facilita y fomenta la participación de expertos	
88	nacionales e internacionales en los Diplomados y Congresos	
89	con el propósito de enriquecer el enfoque decolonial?	
90	Aquí en concreto es saber utilizar todos los mecanismos de	
91	comunicación tanto tecnológicos como alternativos en	
92	función de armonizar una comunidad pluridiversa en la que	
93	cada quien aporte su granito de arena en función de sus	
94	Conocimientos y recursos materiales.	

Nota: Entrevista realizada al Informante 3(I3). Fuente: Camacho (2022).

Categorización

La categorización es el momento mediante el cual se utilizan diferentes métodos de indagación convirtiéndose en una herramienta analítica fundamental para organizar y estructurar el vasto conjunto de datos, conceptos y perspectivas que se exploran en la investigación, en este sentido, se puede decir que se trata de obtener información significativa, desde la perspectiva de los informantes clave, con el propósito de analizarla, codificarla, categorizarla y relacionarla a fin de comprenderla e interpretarla. En tal sentido, se trata de hacer la categorización o la clasificación de las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando el todo y las partes. Al respecto Martínez (2006) plantea:

Una buena categorización debe ser tal que exprese con diferentes categorías y precise con propiedades adecuadas lo más valioso y rico de los contenidos protocolares, de tal manera que facilite, luego, el proceso de identificar estructuras y determinar su función, todo lo cual encamina con paso firme hacia el hallazgo de teorías o interpretaciones teóricas sólidas y bien fundamentadas en la información protocolar (p.45).

Es necesario precisar, que la interpretación en la investigación cualitativa, recoge los puntos de vista de los diversos informantes que participan en la construcción de su propia realidad. Asumiendo que el conocimiento es siempre de tipo interpretativo y descriptivo, fundamentado desde una posición particular, lo que permite y constriñe al mismo tiempo una cierta mirada de la realidad, siendo un paso esencial en el proceso de análisis de datos, porque se agrupan datos que comparten similitudes en términos de contenido o significado. A través de la categorización, el investigador organiza y clasifica la información recopilada para identificar patrones, temas y relaciones significativas. Entre tanto, se hizo gala de la transcripción de los acercamientos que se tuvieron con los informantes en cada una de las entrevistas, presentándolas en forma de tablas mostrando sus unidades de análisis a un lado de cada línea para su mayor y mejor comprensión.

La categorización en este contexto, permite desglosar las distintas formas de conocimiento que subyacen en el modelo decolonial propuesto, analizando las diferentes fuentes de conocimiento, sus raíces culturales y la forma en que se entrelazan para construir una visión pluralista de la educación además, se destaca las acciones concretas que deben emprenderse para transformar las universidades públicas en espacios que reflejen la diversidad cultural y epistemológica de la sociedad venezolana, lo cual implica la revisión de estructuras curriculares, políticas de admisión y sistemas de evaluación.

Los diversos actores implicados en la implementación del modelo decolonial, desde docentes, estudiantes hasta líderes institucionales y comunidades locales, se analiza cómo cada grupo que puede contribuir a la construcción de una pluriversidad que fomente la liberación individual y colectiva generando impacto social y político para examinar las consecuencias más amplias de adoptar un modelo decolonial en la educación universitaria venezolana a fin de que pueda contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa, participativa y consciente de su diversidad cultural.

Por lo tanto, la categorización en cada una de estas áreas proporciona un marco analítico sólido que facilita la comprensión profunda y la evaluación crítica del Modelo Decolonial Epistemológico de la Pluriversidad Pública Venezolana, contribuyendo así al avance del conocimiento en este campo crucial de la educación superior.

Tabla 4: Categorización de Informante 1 (I1)

Gran Categoría	Sub categorías	Códigos
Diseño y Desarrollo de Diplomados Decoloniales	Estructura Curricular Decolonial	I1: 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34.
	Participación Comunitaria en Diplomados	I1:38,39,40,41,42,43,44,45
	Enfoque Interdisciplinario en Diplomados	I1: 49,50,51,52
	Evaluación y Adaptación Continua	I1: 71 y 72
Organización de Congresos Decoloniales	Selección de Temáticas Decoloniales	I1: 82,83,84,85,86,87,88,89,90,91.
	Participación Nacional e Internacional	I1: 41,42,43 y 44
	Inclusividad y Accesibilidad	I1: 32 y 33
Desarrollo de un Modelo Decolonial Epistemológico	Innovación del Modelo	I1: 73,74 y 75
	Medición de Impacto Social y Cultural	I1: 97

Fuente: Camacho (2022).

Tabla 5: Categorización de Informante 2 (I2):

Gran Categoría	Sub categorías	Códigos
Diseño y Desarrollo de Diplomados Decoloniales	Estructura Curricular Decolonial	I2:4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43.
	Participación Comunitaria en Diplomados	I2:47,48,49,50,51,52,53,54 y 55.
	Enfoque Interdisciplinario en Diplomados	I2:59,60,61,62,63,64,65,66,67,68 y 69.
	Evaluación y Adaptación Continua	I2:73,74,75,76 y 77.
Organización de Congresos Decoloniales	Selección de Temáticas Decoloniales	I2:82,83,84,85,86 y87.
	Participación Nacional e Internacional	I2:92,93,94,95 y 96.
	Inclusividad y Accesibilidad	I2:96
Desarrollo de un Modelo Decolonial Epistemológico	Medición de Impacto Social y Cultural	I2: 55.

Fuente: Camacho (2022).

Tabla 6: Categorización de Informante 3 (I3):

Gran Categoría	Sub categorías	Códigos
Diseño y Desarrollo de Diplomados Decoloniales	Estructura Curricular Decolonial	I3:4,5,6,7,8,9,10,11,12, 13 14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,y 26.
	Participación Comunitaria en Diplomados	I3:30,31,32,33,34,35,36 ,37,38,39,40,y 41.
	Enfoque Interdisciplinario en Diplomados	I3:44,45,46,47,48,49,50 ,51,52 y 53.
Organización de Congresos Decoloniales	Selección de Temáticas Decoloniales	I3:76,77, 78, 79 y 80.
	Participación Nacional e Internacional	I3:89,90,91,92,93 y 94.
Desarrollo de un Modelo Decolonial Epistemológico	Implementación del Modelo en la Pluriversidad	I3:76
	Medición de Impacto Social y Cultural	I3:80.

Fuente: Camacho (2022).

Estructuración

En el marco de análisis e interpretación de la información, Martínez (2006) explica que el proceso de estructuración, al igual que el de teorización “constituyen el corazón de la actividad investigativa: ilustran el procedimiento y el producto de la verdadera investigación, es decir, cómo se produce la estructura o síntesis teórica de todo el trabajo” (p. 273). En esta orientación, una vez establecido y organizadas las categorías como elementos descriptivos como proceso de categorización, permitirán optar por lograr o identificar las subcategorías organizando de manera cuidadosa para guiar al lector a través de un análisis profundo y sistemático del modelo propuesto, abordando aspectos epistemológicos, educativos, institucionales y socio-políticos.

Al respecto, se presenta el contexto general de la investigación, destacando la necesidad de un enfoque decolonial en la educación universitaria venezolana, por lo tanto, la estructuración se adentra en las aplicaciones prácticas del modelo en la esfera educativa, examinando las estrategias pedagógicas, la revisión curricular y las prácticas docentes que fomentan la pluriversalidad y contribuyen a la liberación educativa para contribuir a la formación de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.

Primera Categoría; Diseño y Desarrollo de Diplomados Decoloniales:

La categoría de Diseño y Desarrollo de Diplomados Decoloniales desempeña un papel fundamental en la implementación práctica de esta investigación innovadora en el ámbito educativo, debido a que se hace necesario sumergirse en la planificación, ejecución y evaluación de programas académicos específicos, centrados en la descolonización del conocimiento y la promoción de una educación que propicie la liberación individual y colectiva.

Debido a que la estructuración de los diplomados decoloniales implica la selección y organización de contenidos educativos que reflejen las diversas perspectivas epistemológicas presentes en la pluriversidad, para categorizan y analizar las temáticas prioritarias que abordan la descolonización del saber,

considerando las contribuciones de las distintas comunidades culturales presentes en la sociedad venezolana que fomentan la participación activa de los estudiantes y promueven el diálogo intercultural así integrar el conocimiento local, tradicional y académico, buscando romper con los paradigmas eurocéntricos que han prevalecido en la educación superior.

Subcategoría; Estructura Curricular Decolonial

La estructura curricular decolonial se inicia con una profunda categorización de los fundamentos epistemológicos que sustentan cada componente del plan de estudios, para ofrecer una visión más completa y auténtica de la realidad donde se incorpore el multiculturalismo y la pluriversidad en los programas de estudio promoviendo un diálogo intercultural que enriquezca la experiencia educativa y que puedan evolucionar y ajustarse de acuerdo con las necesidades cambiantes de la sociedad y las comunidades, garantizando una educación relevante y contextualizada.

Además, en cada una de estas áreas se debe garantizar una visión detallada de cómo se estructura la propuesta curricular en el Modelo Decolonial Epistemológico de la Pluriversidad Pública Venezolana para la Liberación, para que no solo responda a la necesidad de una educación más inclusiva y justa, sino que también represente un paso concreto hacia la liberación intelectual y cultural en el contexto venezolano.

Subcategoría; Participación Comunitaria en Diplomados

La participación comunitaria no se limita simplemente a la presencia física de las comunidades en el ámbito académico, sino que implica el establecimiento de vínculos sólidos y respetuosos en la integración consciente de los saberes locales en la estructura curricular para reconocer y valorar las prácticas y conocimientos tradicionales, contribuyendo así a un diálogo educativo más enriquecedor.

Permitiendo que las voces de las comunidades sean integradas desde las etapas iniciales, para que sus necesidades y perspectivas influyan directamente en la creación de programas académicos pertinentes y contextualizados sirviendo como mecanismos para abordar desafíos locales reales, promoviendo así un aprendizaje

más profundo y comprometido así mantener una conexión constante entre la academia y las comunidades, asegurando que la educación responda a las necesidades cambiantes y específicas de cada contexto.

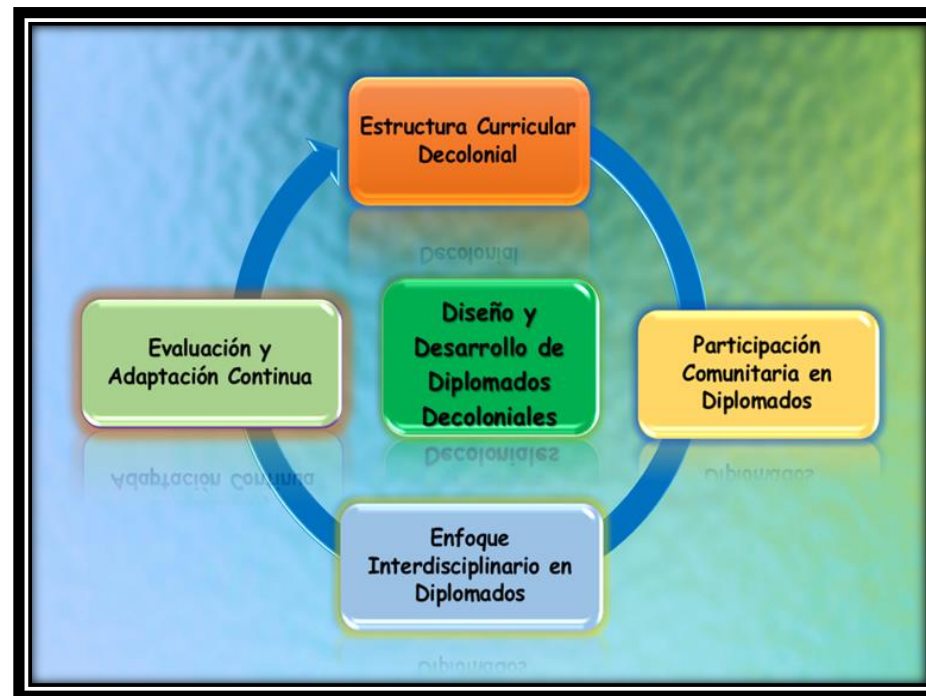
Subcategoría; Enfoque Interdisciplinario en Diplomados

Esta subcategoría se sumerge en un análisis detallado de cómo la integración de diversas disciplinas en programas académicos especializados contribuye significativamente a la concreción de un modelo educativo que busca la liberación individual y colectiva para conectar los conocimientos especializados con las realidades y necesidades específicas de las comunidades, enriqueciendo así la formación académica donde se fomenten sinergias entre docentes de diversas disciplinas a fin de enriquecer la enseñanza con un espíritu de integración y respeto por la diversidad de saberes.

Por ello, los diplomados buscan abordar no solo los aspectos académicos sino también los desafíos prácticos, promoviendo así una educación comprometida con la transformación social para luego, evaluar las competencias interdisciplinarias y medir no solo los conocimientos específicos de cada disciplina, sino también la capacidad de los estudiantes para integrar y aplicar estos conocimientos de manera interconectada que ofrezca una visión profunda de cómo el Enfoque Interdisciplinario en Diplomados se convierte en un elemento catalizador en el Modelo Decolonial Epistemológico de la Pluriversidad Pública Venezolana, con ello romper barreras entre disciplinas y propiciar una educación que refleje la complejidad y la diversidad inherentes a la pluriversidad venezolana.

Figura 1: Categoría: Diseño y Desarrollo de Diplomados Decoloniales.

Subcategorías: Estructura Curricular Decolonial, Participación Comunitaria en Diplomados, Enfoque Interdisciplinario en Diplomados.



Fuente: Camacho (2022).

Segunda Categoría; Organización de Congresos Decoloniales:

La organización de eventos se configuran como espacios inclusivos, donde diversas perspectivas y saberes convergen para enriquecer el panorama académico y cultural, fomentando la participación activa de comunidades y académicos en la organización de congresos para enriquecer la diversidad de voces además de fortalecer lazos entre el conocimiento académico y las realidades comunitarias mediante programas inclusivos asegurando que el contenido sea relevante y significativo para la pluriversidad venezolana.

La organización de eventos como los congresos contribuye a la descentralización de espacios académicos porque no se limitan a los centros urbanos, sino que se planifican considerando la diversidad geográfica de Venezuela, asegurando la participación y representación de diversas regiones mediante el uso de la tecnología donde la convocatoria y presentación de trabajos académicos se diseñan para incorporar la perspectiva de las comunidades, permitiendo la co-construcción de conocimientos y la valoración de saberes locales generando un impacto social con transformación cultural generada por los congresos decoloniales.

Subcategoría; Selección de Temáticas Decoloniales:

La selección de temáticas decoloniales se adentra en la categorización de cómo se incorporan las voces de comunidades históricamente marginadas que han sido tradicionalmente excluidas, garantizando así una representación equitativa para fomentar un análisis crítico de la historia y la identidad buscando desentrañar las narrativas hegemónicas, reconociendo y cuestionando construcciones históricas que han contribuido a la opresión y la marginación.

Por ello, hacer una selección adecuada implica categorizar cómo se abordan cuestiones que desafían paradigmas arraigados invitando a la reflexión sobre epistemologías alternativas y reconocer saberes locales y tradicionales, impulsando así la coexistencia de múltiples formas de conocimiento asegurando así que los congresos sean verdaderamente reflexivos de las necesidades y aspiraciones locales.

Subcategoría; Participación Nacional e Internacional:

La participación nacional e internacional implica la categorización de cómo se fomenta la colaboración y alianzas con otras instituciones que permiten la coorganización de congresos, promoviendo un intercambio valioso de conocimientos y experiencias fomentando un enfoque integral en la descolonización del conocimiento e incorporando voces de comunidades, dando espacio a perspectivas que han sido históricamente excluidas en contextos internacionales.

Se logra, por otro lado, una comprensión profunda de cómo la Participación Nacional e Internacional en la Organización de Congresos se convierte en un elemento vital en el Modelo Decolonial Epistemológico de la Pluriversidad Pública Venezolana para la Liberación, enriqueciendo no solo enriquece la experiencia educativa a nivel local, sino que también contribuye a la construcción de un conocimiento global más inclusivo y diverso.

Figura 2: Categoría: Organización de Congresos Decoloniales.

Subcategorías: Selección de Temáticas Decoloniales, Participación Nacional e Internacional.



Fuente: Camacho (2022).

Tercera Categoría; Desarrollo de un Modelo Decolonial Epistemológico:

En la construcción de este modelo decolonial, la investigación se adentra en la categorización de cómo se lleva a cabo la desconstrucción de paradigmas tradicionales, esto implica cuestionar las estructuras de conocimiento arraigadas en el colonialismo y abrir espacio para nuevas epistemologías que reflejen la diversidad cultural y la pluralidad de saberes. Por ello, el modelo propuesto busca incorporar no solo la perspectiva académica convencional, sino también los saberes locales, tradicionales y diversos, reconociendo la riqueza inherente a la pluriversidad venezolana.

Tomando en cuenta, herramientas pedagógicas innovadoras para transformar no solo el contenido académico, sino también la forma en que se enseña y aprende, incorporando metodologías que fomenten la reflexión crítica y la participación activa en respuesta a las necesidades y experiencias de los participantes, fomentando así una mejora constante y adaptativa por ende; se presenta así, como una empresa multidimensional que va más allá de la mera reconfiguración académica, pretendiendo ser un faro que ilumine el camino hacia una educación universitaria más inclusiva, justa y liberadora en el contexto específico de Venezuela y, por extensión, en el diálogo global sobre la descolonización del conocimiento.

Subcategoría; Implementación del Modelo en la Pluriversidad:

El proceso de implementación se inicia con la categorización del diseño de estrategias fundamentales, considerando los desafíos específicos y las oportunidades dentro del contexto pluriversitario venezolano, preparando a los educadores para adoptar nuevas metodologías y para liderar la transformación pedagógica necesaria en la pluriversidad venezolana abordando la creación de espacios de diálogo pluricultural y propiciando encuentros que fomenten la comprensión y el respeto mutuo, promoviendo así un ambiente académico enriquecido por la diversidad cultural y epistemológica.

Haciendo necesario un proceso de evaluación continua y ajuste estratégico, estableciendo mecanismos para evaluar el impacto del modelo en tiempo real, permitiendo ajustes que respondan a las necesidades emergentes, siendo importante destacar que la implementación del modelo no se limita al ámbito académico, sino que busca ser un agente de cambio en la sociedad, estableciendo vínculos significativos con las comunidades locales y nacionales, presentando un desafío multifacético que requiere no solo una reconfiguración académica, sino también una transformación cultural profunda guiada por una visión liberadora, para trascender las barreras coloniales en la educación superior, abriendo así nuevos caminos hacia un modelo educativo más inclusivo, contextualizado y, sobre todo, liberador.

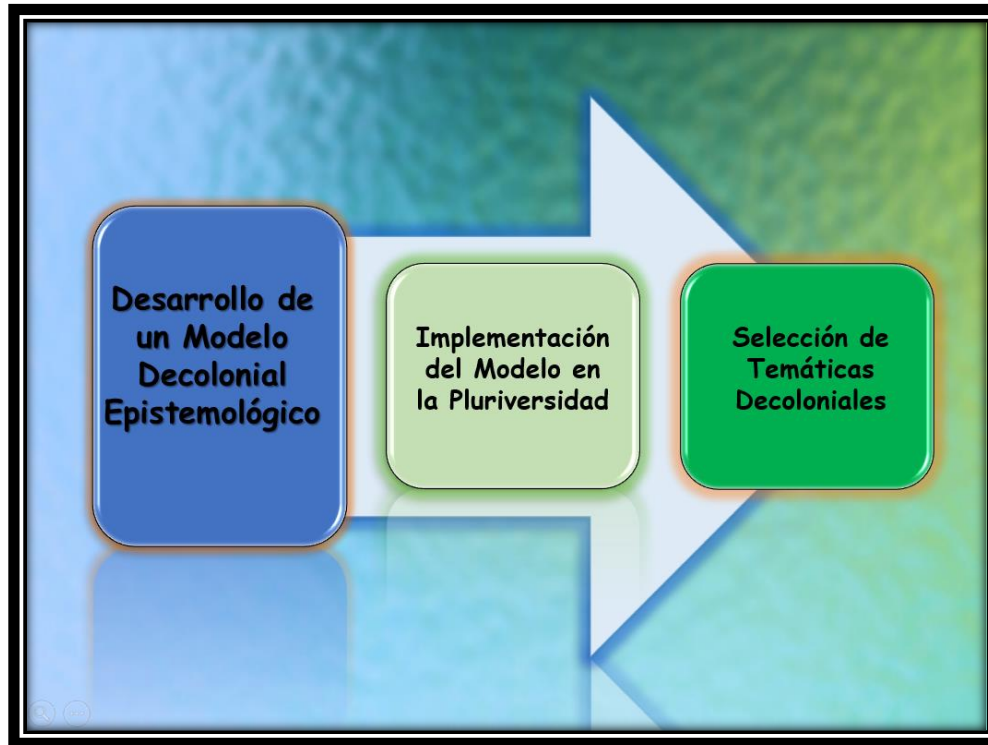
Subcategoría; Medición de Impacto Social y Cultural:

El proceso de medición de impacto social y cultural se inicia con la categorización de la construcción de indicadores significativos capturando la complejidad y diversidad de los cambios sociales y culturales esperados derivadas del modelo decolonial epistemológico asegurando que la pluriversidad sea accesible y representativa de la diversidad venezolana como parte integral del impacto cultural reconociendo la importancia de transformar el contenido académico para reflejar la diversidad cultural.

La medición del impacto social considera la participación activa de las comunidades locales como indicador clave, explorando el grado de involucramiento de las comunidades en la formulación y ejecución del modelo, denotando la importancia de una colaboración auténtica y bidireccional reconociendo la influencia potencial del modelo en la construcción de narrativas nacionales más inclusivas para evaluar el alcance y la sostenibilidad de la transformación propuesta así como los resultados tangibles.

Figura 3: Categoría: Desarrollo de un Modelo Decolonial Epistemológico.

Subcategorías: Implementación del Modelo en la Pluriversidad, Medición de Impacto Social y Cultural



Fuente: Camacho (2022).

Contrastación

Prosiguiendo con las formulaciones metodológicas de Martínez (2006), la etapa de contrastación de la investigación se corresponde con “relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial” (p. 276). Se interpreta que, con los referentes de investigaciones similares, se puede comparar y contraponer las conclusiones del estudio, para que así emerjan posibles diferencias, una integración mayor y enriquecimiento del cuerpo de conocimientos del ámbito en estudio, proveniente de la información, en su contexto particular, las cuales permitirán comparar y contrastar los resultados alcanzados.

Otro producto de la contrastación, según explica Martínez, la “comparación y contrastación pudieran llevar hacia la reformulación, reestructuración, ampliación o corrección de construcciones teóricas previas, logrando con ello un avance significativo en el área...” (p. 277). Se entiende que la contrastación puede generar algunas nuevas orientaciones teóricas a partir de nuevos datos provenientes de la subjetividad de quienes experimentan vivencias en contextos naturales como manera de obtener conocimiento válido a partir de la teorización siendo un proceso que ayuda a garantizar la confiabilidad y validez de los resultados en el contexto de un estudio cualitativo.

Además, las derivaciones iniciales alcanzadas en la etapa anterior, fueron centro de cotejo con los referentes teóricos utilizados, no solo para validar las relaciones y significados hallados, sino para fortalecer la profundización en el conocimiento del objeto de estudio. Por consiguiente, en los inicios de la investigación se desconocían las categorías, subcategorías que llegaría a emerger partiendo del método utilizado para tal fin, así consolidar las interpretaciones a partir de las cuales se ejecutó la teorización.

Así mismo, profundizando en la contrastación y con el propósito de hacer más valedera la misma, garantizando la interpretación de las informaciones se

evidenciaron las coincidencias y las aportaciones emergentes, las cuales fueron sustentadas con resultados parciales derivados de las informaciones, que emitieron juicios que se fueron alcanzando en cada una de las fases de la investigación. Todo ello, fue realizado de forma empírica de acuerdo a los mismos informantes clave que colaboraron con el estudio quienes validaron los hallazgos producidos.

Entre tanto, la contrastación se busca explorar cómo las propuestas del modelo desafían y difieren de los enfoques tradicionales, especialmente aquellos arraigados en estructuras coloniales, identificando las rupturas y las innovaciones que introduce para descolonizar el conocimiento mientras indaga la brecha entre la visión de liberación propuesta por el modelo y las condiciones presentes en la pluriversidad venezolana para alinear con los ideales de justicia social, igualdad y descolonización presentes en la realidad sociopolítica venezolana.

La contrastación en la tesis doctoral ofrece una mirada crítica y reflexiva sobre el Modelo Decolonial Epistemológico de la Pluriversidad Pública Venezolana. Este proceso no solo destaca las innovaciones y fortalezas del modelo, sino que también reconoce los desafíos y las áreas de mejora, contribuyendo así a un diálogo académico más enriquecedor y a la construcción de un modelo educativo que verdaderamente resuene con las necesidades y aspiraciones de la pluriversidad venezolana.

Triangulación

En el marco del proceso de análisis de los datos la triangulación al igual que la categorización constituye elementos metodológicos para la validación del conocimiento en la investigación cualitativa. A tal efecto, Martínez (2006) sostiene que “La triangulación es un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad en los resultados de cualquier investigación” (p. 2). A efectos de la presente investigación, el proceso de triangulación se desarrolló en función de los datos aportados por las fuentes informantes para la obtención de diversas visiones en relación a las categorías en estudio como insumo para la validación del conocimiento.

Para ello, el proceso investigativo se desarrolló siguiendo una orientación dialéctica, propiciando las entrevistas como estrategia para explorar el evento de estudio, siguiendo el procedimiento de un estudio descriptivo, asumiendo los principios metodológicos de la actividad del sujeto dentro del proceso de producción del conocimiento para abordar el evento en su contexto real, en este sentido de legitimación de procedimientos de validación ante fuentes de datos, se ha debatido respecto a criterios de calidad que garanticen la veracidad y legitimidad de los hallazgos de investigación.

Tabla 7: Triangulación

ACCIONES/ ACTIVIDADES	FUENTES DE INFORMACIÓN E INFORMANTES	TEORÍA	TÉCNICA
<p style="text-align: center;">DISEÑO Y DESARROLLO DE DIPLOMADOS DECOLONIALES</p> <p>(Estructura Curricular Decolonial, Participación Comunitaria</p>	<p>-Yo diría que la estructura curricular a implementarse en un modelo de pluriversidad decolonial debe necesariamente que tomar en cuenta la polifonía de voces que se supone deben estar presente en dicho proceso (I2:8-11).</p> <p>-Los actuales contenidos programáticos están totalmente</p>	<p>La teoría de la Pedagogía Decolonial, propone un enfoque crítico para dismantelar las estructuras coloniales en la educación, buscando reconocer y desafiar las jerarquías de conocimiento impuestas históricamente por el colonialismo, por ende, pueden ser incorporados en el diseño de diplomados para fomentar la autonomía intelectual y la liberación.</p> <p>En cuanto a la Teoría de la Liberación, es originada en la teología de la liberación y está centrada en la búsqueda de la justicia social y la liberación de las estructuras opresivas. Por otro lado, la Epistemologías del Sur que fue desarrollada por el filósofo Boaventura de Sousa Santos, propone la necesidad de reconocer y</p>	<p>Observación participante.</p> <p>Entrevista fenomenológica</p> <p>Entrevista</p>

<p>en Diplomados, Enfoque Interdisciplinario en Diplomados)</p>	<p>descontextualizados (I2:27-28).</p> <p>-El currículo colonial, o en todo caso neocolonial sobre el cual descansa la universidad venezolana busca perpetuar, independiente mente de los que se diga o deje de decir en el discurso de autoridades universitarias y gobierno, una sociedad desigual, patriarcal y en consecuencia opresora. (I3:13-18).</p>	<p>valorar las diversas formas de conocimiento presentes en el Sur global permitiendo influir en la selección de contenidos y enfoques pedagógicos en los diplomados, dando voz a saberes históricamente marginados.</p>	<p>Categorización</p> <p>Triangulación</p>
	<p>-Partiendo de nuestras</p>	<p>La Teoría de la Colonialidad del Poder,</p>	<p>Observación</p>

<p style="text-align: center;">ORGANIZACIÓN DE CONGRESOS DECOLONIALES</p> <p>(Selección de Temáticas Decoloniales, Participación Nacional e Internacional)</p>	<p>raíces; es decir, del conocimiento de dónde venimos, América como tal</p> <p>es una invención, una imposición de Europa. (I2:82-84).</p> <p>-Son productos de una reflexión compartida entre quienes van a fungir como facilitadores y los que participarán como discentes. Es un proceso dialógico y recursivo, que no va en línea recta sino que ondula; que va de adelante hacia</p>	<p>desarrollada por Aníbal Quijano, examina cómo las estructuras coloniales del poder persisten en las sociedades modernas, proporcionando un marco para comprender las dinámicas que subyacen a la desigualdad y la opresión.</p> <p>La Teoría del Giro Decolonial busca repensar las categorías de conocimiento y cuestionar la universalidad de las teorías eurocéntricas siendo de utilidad para la investigación para fundamentar la importancia de organizar congresos que promuevan un giro decolonial, facilitando el intercambio de ideas que desafíen las narrativas hegemónicas.</p> <p>La Teoría de la Epistemología del Sur, destaca la necesidad de reconocer y valorar los conocimientos producidos en contextos marginales, ofreciendo una perspectiva desde el Sur global.</p>	<p>participante.</p> <p>Entrevista fenomenológica</p> <p>Entrevista</p> <p>Categorización</p> <p>Triángulo</p>
---	--	---	--

	<p>atrás y Viceversa (I3: 76-80).</p> <p>-Utilizar todos los mecanismos de comunicación tantos tecnológicos como alternativos en función de armonizar una comunidad pluridiversa en la que cada quien aporte su granito de arena en función de sus Conocimientos y recursos materiales (I3: 90-94).</p>	<p>Aporte a la Tesis: Puedes utilizar esta teoría para fundamentar la importancia de organizar congresos que abran espacio a las epistemologías del Sur y desafíen la predominancia de perspectivas eurocéntricas.</p>	<p>ación</p>
<p>DESARROLLO DE UN MODELO DECOLONIAL</p>	<p>-pienso que de lo que se trata es de lograr pensar de manera crítica la diferencia neocolonial de la sociedad</p>	<p>Teoría de la Descolonización del Conocimiento, enfocada en desmantelar las estructuras coloniales presentes en la producción y difusión del conocimiento, aborda cómo descolonizar no</p>	<p>Observación participante.</p>

<p>EPISTEMOLÓGICO</p> <p>(Implementación del Modelo en la Pluriversidad, Medición de Impacto Social y Cultural)</p>	<p>venezolana, para luego generar condiciones adecuadas (I2:45-48).</p> <p>-Saber utilizar todos los mecanismos de comunicación tanto tecnológicos como alternativos en función de armonizar una comunidad pluridiversa para medir el impacto social. (I3:90-94).</p>	<p>solo los contenidos sino también los procesos y métodos de producción de conocimiento.</p> <p>Teoría de la Colonialidad del Saber, examina cómo las estructuras coloniales del poder influyen en la producción y distribución del saber, destacando la necesidad de desafiar la colonialidad presente en la generación de conocimiento.</p> <p>Teoría del Giro Decolonial, propuesta por varios intelectuales latinoamericanos, esta teoría aboga por un cambio en la dirección y las perspectivas desde las cuales se produce el conocimiento. Busca desafiar la hegemonía epistémica occidental.</p>	<p>Entrevista fenomenológica</p> <p>Entrevista</p> <p>Categorización</p> <p>Triangulación</p>
--	---	---	---

Fuente: Camacho (2022).

Teorización

La investigación centra su atención en el análisis de la realidad social, por lo que fue necesario que la información obtenida en la recolección de datos que se manejaron fuera de forma sistemática; esto permitió, generar ideas y establecer relaciones entre ellas, fundamentales para llegar a la teorización. En palabras de Martínez (2006) “Es el proceso y el producto de la verdadera investigación, es decir, cómo se produce la estructura o síntesis teórica de todo el trabajo y, también cómo se evalúa” (p. 84). La apreciación del citado autor se enmarca en el proceso de teorización que plantea dentro de los niveles descriptivos una vez que fue organizado las categorías y subcategorías. En esta tendencia, la presente investigación planteó el nivel de teorización producto de la categorización-análisis-interpretación guiado por los conceptos que emergieron de la información recabada y de su contexto propio.

En función de esta premisa, se puede desatacar que, a través de la aplicación de diversas teorías decoloniales, el modelo busca desafiar las estructuras de poder colonial, reconocer y valorar los saberes locales, y promover una epistemología inclusiva destacando varias contribuciones significativas. En primer lugar, el modelo ha demostrado ser una herramienta efectiva para la descolonización del conocimiento, abriendo espacio para la diversidad epistemológica, además, se puede lograr un reconocimiento y valorización genuinos de los saberes locales presentes en la pluriversidad venezolana, lo que ha fortalecido la identidad cultural y promovido la igualdad en la producción de conocimiento.

La transformación de las estructuras de poder colonial en la educación universitaria, puede ser un logro destacado del modelo, al desafiar y modificar estas estructuras, se ha allanado el camino para una participación más equitativa y la creación de un ambiente académico que refleje la riqueza de la pluriversidad venezolana, donde este impacto se ha traducido en cambios tangibles en la percepción del conocimiento, la diversidad de perspectivas y la participación activa de la comunidad.

Es importante destacar, el análisis realizado a la evolución histórica de los modelos universitarios, que se establecen en el primer propósito del estudio. Para la cual se detalla a continuación.

Evolución histórica de los modelos universitarios desde sus orígenes

La humanidad avanza hacia su propia destrucción con la velocidad con la que el capitalismo devora los sueños de las clases subalternas, los más desposeídos. Es un frenético e irracional ritmo que conduce a devorarnos unos a otros en nombre de la libertad. De una libertad creada por y para el mercado capitalista. Mercado que impone sus reglas y, también se las salta cuando le conviene en nombre de esa misma libertad. Es la libertad del todos contra todos para alcanzar no se sabe qué cosa finalmente.

La universidad venezolana hoy se encuentra inmersa dentro de ese irreflexivo ritmo destructivo. Surgida en los albores del surgimiento del capitalismo en la Europa occidental, sus orígenes son desconocidos por la inmensa mayoría de los universitarios venezolanos. Ese desprecio por conocer a la propia universidad por parte de los propios universitarios es parte de su crisis; o en todo caso, de sus tres crisis estructurales tal cual lo plantea Santos (2007): la de hegemonía, la de legitimidad y la de institucionalidad.

Estas líneas que a continuación desarrollaré tienen la intencionalidad de promover, en primer término, en los universitarios de la Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), institución donde laboro como docente, el interés por conocer esos orígenes de la institución en donde hacemos vida. Tiene este propósito un carácter didáctico. Para desarrollar la temática nos preguntamos ¿Qué elementos hacen posible el surgimiento de las primeras universidades?, ¿Cómo se organizaron?, ¿Conservaron las mismas estructuras?, ¿A qué problemas se enfrentaron a lo interno y a lo externo? Aspiramos, con el presente esbozo, explorar algunas respuestas que a su vez generen otras tantas interrogantes y así sucesivamente para generar conocimiento que se pueda transformar finalmente, como una guía, para

lo que Antonio Gramsci denomina una filosofía de la praxis que coadyuve a ir conformando un bloque de poder contrahegemónico para el modelo de la pluriversidad pública venezolana de cara a este siglo XXI.

El desarrollo del tema posee un enfoque investigativo documental de carácter analítico-interpretativo y está dividido en tres partes. En la primera, se contextualiza el problema a estudiar la universidad medieval del siglo XII al XIII y sus modelos universitarios; en este apartado se desarrollará las condiciones tanto históricas, sociales y culturales en las cuales se desenvuelven las universidades. Para delimitar bien el tema en estudio hay que dejar claro que no se trata de un estudio historiográfico de las universidades europeas de la Edad Media. Se intenta en todo caso es dar cuenta de cuáles fueron los modelos universitarios arquetipos de la época. En un primer momento se hará un recorrido histórico-económico-social-cultural de la universidad medieval que permitirá ubicarse en una panorámica general de la Europa medieval y de esta manera contextualizar a la universidad que surge en esos momentos. En el segundo apartado se presentarán los modelos universitarios con las características que los distinguen comenzando con unas consideraciones conceptuales en torno a lo que se entiende por modelo universitario, seguidamente se desarrollarán los modelos de la universidad de Bolonia, París, Oxford y el de Nápoles porque son los que se logran diferenciar como arquetipos en el período histórico que enmarca esta parte de la investigación. La tercera parte, consistirá en presentar unas ideas conclusivas referenciales acerca del tema desarrollado.

Contexto histórico, económico, social, cultural de la universidad medieval

Antecedentes de la universidad medieval

Es de sobra conocido que la universidad es una invención del mundo occidental; sus orígenes se remontan a la Europa medieval que intenta reponerse de las invasiones “bárbaras”. Entre los siglos XII y XIII surgen las primeras universidades propiamente dichas. Al referir: “propiamente dichas” significamos que con anterioridad tanto en el mundo occidental como allende de éste existieron otras

instituciones que cultivaron el conocimiento de manera orgánica. Tanto en el Oriente como en Occidente se encuentran antecedentes de las universidades.

Como lo refiere Tünnermann (2001), existe una amplia gama de instituciones educativas en la antigüedad tanto en Oriente como en Occidente, que son antecedentes de las universidades medievales. Destaca por ejemplo en la cultura asiática las “Escuelas Brahmánicas”, los estudios en la China del confucianismo, budismo y el taoísmo; otro antecedente importante de señalar es la escuela de Alejandría fundada por Ptolomeo; también son dignas de mencionar en la cultura greco-latina las escuelas de filosofía atenienses.

Se atribuye a los sofistas ser los creadores de las siete artes liberales encarnadas en el trivium y el quadrivium, que serán la columna vertebral del pensum de estudio de las universidades al momento de su aparición en el siglo XII. La Academia de Platón y el liceo de Aristóteles, son otros ejemplos de antecedentes de las universidades; no se puede dejar de lado en este recorrido los aportes de la cultura árabe, al punto que hay quienes afirman que las primeras universidades son de origen árabe, son ellos los que introducen en Europa la noción del cero que le dará un gran impulso al algebra y al desarrollo de las primeras tablas astronómicas y trigonométricas, en la medicina los árabes introdujeron muchos adelantos; no obstante, ninguna de estas instituciones otorgaron títulos. He aquí una de las características propias de las universidades: la de ser expendedoras de títulos, o acreditaciones si se prefiere el término para la enseñanza.

Desde sus orígenes se fueron modelando las estructuras organizativas de las universidades; en un principio, surgieron de forma espontánea y gradualmente se estructuraron sistemáticamente a partir de los primeros modelos. Así las cosas, se imitaron modelos o se propusieron unos nuevos, se produjeron modelos “puros” e “híbridos”. Se habla entonces del modelo de Bolonia, el de París, el de Oxford, el de Salamanca, el de Alcalá de Henares, el modelo napoleónico francés, el alemán, el estadounidense, el latinoamericano entre otros.

Las primeras universidades nacen en Europa en la Baja Edad Media. Existe un consenso general que esto ocurre alrededor de los siglos XII y XIII. De las primeras fundaciones de universidades que se tienen data y que nos interesa enumerar para los propósitos del estudio que estamos desarrollando encontramos las de: Bolonia, París, Oxford y Nápoles. Luego volveremos sobre ellas para profundizar en sus respectivos modelos.

La universidad es una institución de creación europea, como queda dicho; de la Europa medieval. Su característica fundamental es su alto contenido histórico. No solamente por el estudio que de ella se hace en cada uno de sus períodos: la universidad medieval, la moderna y la contemporánea; sino las condiciones puntuales de la sociedad de la que ella es tributaria. Es por ello que a la Universidad no pocas veces se le exige más de lo que a ella le corresponde. Esta última afirmación no pretende desaprobarnos algunos juicios críticos, de los que formamos parte, en todo caso nos referimos a que con frecuencia se le pretende imputar a la universidad condiciones que son atribuciones de otras instancias como el Estado, por ejemplo. No está de más decir que la universidad, en algunos momentos históricos, también ha contribuido a esta confusión o superposición de roles.

El papel de las ciudades en el surgimiento de la universidad

La Europa medieval a partir del siglo XII acusa un auge de las ciudades. Las ciudades tal cual se conocían en la antigüedad clásica griega y romana ya para el siglo X eran cosas del pasado. En efecto, las últimas invasiones bárbaras habían dado al traste con los restos del otrora poderoso Imperio Romano. Carlos Magno logra contener las últimas oleadas de invasiones bárbaras e instaura el denominado imperio carolingio. Superada la tormenta que supuso las invasiones bárbaras aparece la ciudad medieval de la cual la universidad es tributaria.

Coincidimos con Esteller (1975), cuando señala que en las ciudades medievales ya se evidencia un cambio paulatino de las relaciones sociales de producción producto del desarrollo de sus fuerzas productivas que anuncian la aparición de un nuevo modo de producción, el capitalismo y, con ello el de una nueva

clase social, la burguesía. Es la burguesía incipiente como clase emergente la que va a tener claro desde sus orígenes el papel que deben asumir las universidades. De allí que Romero y Pupiales (2013) afirman: “La flamante burguesía, enriquecida merced a las incesantes actividades del burgo, percibió que la universidad era un asidero al que aferrarse para legitimar su ansiado sueño de consolidación política y encumbramiento social” (p. 233).

Un reconocido pensador marxista, Ponce (1981), refiriéndose a eso que Marx llamó en relación a la conciencia de clases, de transformar la conciencia en sí de una clase en conciencia para sí, nos dice de la ambigüedad de la clase burguesa para ese momento histórico en el cual todavía no se había constituido en una clase revolucionaria; por eso en ese período de transición entre la Edad Media y la Moderna, la burguesía no aspira a trastocar el orden establecido sino antes bien a lo sumo aspiraba a compartir el poder: “Por numerosos que fueran sus conflictos con los señores, la burguesía de la época no era de ninguna manera antifeudal; aspiraba simplemente a tener un lugar dentro del régimen feudal (sic), de acuerdo a sus intereses económicos y políticos (p. 129)”.

La ciudad, en la Baja Edad Media, no tendrá como su dinámica económica principal la agricultura como fue durante todo el desarrollo de la Alta Edad Media europea; ahora, la dinámica principal gira en otras direcciones: el comercio y la manufactura. Es un período de transición hacia una nueva época la Edad Moderna europea. Estas nuevas actividades como el desarrollo del comercio y la incipiente manufactura es lo que propicia el surgimiento de una novedosa institución, antes inexistente como lo es la universidad.

Dos polos del poder temporal en la Edad Media

En ese contexto social se disputan el poder dos grandes polos el imperial y el papal. Es así, como veremos más adelante, que las primeras universidades buscarán en estos dos polos de poder la protección para sus intereses intrínsecos. A tal efecto, señala (Fabal, 1973) lo siguiente: “En el siglo XI se inicia el antagonismo entre el poder de los papas y el de los emperadores, promoviéndose la lucha originalmente

por una acción del papado dirigida a re vindicar su independencia del poder temporal” (p. 22. Esta es una larga disputa que se acrecienta con los años y en la que al final la Iglesia es destronada de su poder temporal; en adelante el control le corresponde a otra institución el Estado; en las primeras de cambio o transición en forma de Imperio o de reinos y luego como estados nacionales.

A lo largo de esa dura confrontación entre estos dos poderes las universidades pasan a jugar un papel de primera línea desde el punto de vista de las ideas. Se constituyen universidades pontificias e imperiales, incluso algunas logran tener los dos privilegios. Y es que lo de los privilegios a las universidades les viene de añejo. Buscaban con estas protecciones entre otros privilegios que sus integrantes fuesen exonerados de impuestos, o que en caso de que sus miembros cometiesen algunos delitos, estos se juzgaran bajo los preceptos de las universidades.

El surgimiento de la burguesía

Decíamos entonces que las universidades son el producto de las ciudades medievales. Esto no dice mucho todavía. Habría que puntualizar que a partir de esta evolución de las ciudades en la Europa del siglo XI y XII se va configurando una nueva clase social que paulatinamente pugna por el poder de la decadente aristocracia terrateniente. De allí que ciudad y burguesía son los depositarios de esta novedosa institución medieval llamada universidad. A los ideales caballerescos y eclesiásticos ahora se suman los burgueses. Ciertamente las ciudades traen como consecuencia la aparición de otros oficios que en la Europa rural eran desconocidos, bien sea porque nunca existieron o porque habían desaparecido producto de las invasiones bárbaras.

Con el incipiente desarrollo de la burguesía se suceden dos oficios: el de los comerciantes y el de los artesanos. Estos dos gremios para proteger sus intereses conformaron organizaciones jerárquicas que les permitían entre otras cosas garantizar la calidad de los productos que fabricaban. La universidad se vino a sumar a las asociaciones ya existentes, su producto era el saber. Es así como Romero (2013), nos refiere que la universitas surge como un nuevo gremio. Por eso se constituyeron o bien como gremios estudiantiles, gremios docentes o ambos a la vez. Y se copiaron

de los otros gremios su estructura jerárquica. De manera que podemos referirnos a los universitarios como lo señala (Carrasco, 2015, p.3), “Artesanos del espíritu”.

Los gremios en la Edad Media

Los gremios constituían en la Edad Media una estructura además de jerárquica, cerrada; nadie que no cumplieran con sus preceptos era aceptado. En lo que corresponde al novedoso gremio universitario las cosas no eran distintas. Como lo establece Tünnermann (2001), mientras que por ejemplo en el caso de los artesanos había una jerarquía que incluía las siguientes categorías: el aprendiz, el oficial y el maestro; por su parte, en el caso de los eruditos existía: el estudiante, el bachiller y el maestro o doctor. Las universidades no solo copiaron las estructuras jerárquicas de los otros gremios que los antecedieron sino inclusive sus rituales. Los asensos de un nivel a otro debieron estar presididos por rituales al estilo caballeresco llamadas “ceremonias de iniciación”; en dichas ceremonias estaban presentes el paje, el escudero y el caballero. El ritual universitario de la época medieval imitaba las mismas ceremonias; de allí que, las ceremonias de graduación de las universidades eran unas pomposas ceremonias que incluían un paseo a caballo del nuevo doctor en un cortejo que presidida el Rector.

Los intelectuales en la Edad Media

Según Le Golf (1996), haciendo una caracterización de los intelectuales del siglo XII nos dice que el intelectual urbano es ante todo un artesano en cuanto a que es un hombre de oficio como otros tantos en la ciudad. El intelectual ve una relación intrínseca entre ciencia y enseñanza. Por eso se antepone a otras mentalidades que le precedieron que asumían que la ciencia era para atesorarse, para el intelectual del siglo XII no: la ciencia es para divulgarse.

De nuevo Le Golf afirma: “Las escuelas son talleres de los que salen las ideas, como mercancías. En el taller urbano, el profesor trata en un mismo plano al productor, al artesano y al mercader (p. 220)”. Pero estos artesanos del espíritu les falta todavía un elemento organizativo: las corporaciones de maestros y estudiantes que van a ser las universidades en el siglo XIII. Por ello afirma el autor precitado que

a partir del siglo XIII aparece un nuevo espacio geográfico, un nuevo espacio cultural que es común a toda la cristiandad occidental a diferencia del espacio geográfico parcelado que existía en la Alta Edad Media.

Para este nuevo artesano del espíritu, siguiendo al autor precitado, su área de conocimiento es el estudio y la enseñanza, en este caso de las artes liberales; pasa seguidamente a definir el arte y señala que no es una ciencia, sino que esencialmente es una técnica. Pero, además, artesano de las artes liberales en cuanto a que estas suponen además un conocimiento que viene derivado de la razón. Por ello en la gramática su función es la construcción, la de la dialéctica son los silogismos, a la retórica le corresponde el discurso, la aritmética los números, a la geometría las medidas, la melodía a la música y a la astronomía los cálculos y los cursos de los astros.

En tal sentido, los planes de estudio de las universidades fueron la punta de lanza para reclutar a las élites gobernantes. Hasta la aparición de las universidades Occidente sólo había conocido tres maneras de acceder al poder: “el nacimiento, que era el más importante, la riqueza muy secundaria hasta el siglo XII salvo en la antigua Roma, y el sorteo, de alcance limitado entre los ciudadanos de las aldeas griegas de la antigüedad” Le Goff, (1996, p. 11). De manera que a partir del siglo XIII pueden distinguirse tres tipos de poderes: el clerical, el monárquico y el universitario. Existe a partir del siglo XII en Europa en el plano del poder una función religiosa, otra política guerrera y una última de reciente aparición con las universidades, una función de la ciencia. Esa función del intelectual universitario de participar en el ejercicio del poder tanto eclesiástico como laico, para ejercer una influencia política, refleja en el fondo su intencionalidad de diferenciarse del trabajador manual como los otros artesanos renegando con esto de sus orígenes en el taller urbano.

A continuación, vamos a insertar un extenso texto para graficar de una manera contundente el papel cada vez más protagonistas que ejercieron las universidades y los universitarios en la política europea a partir del siglo XIII:

En la Francia de la sucesión de los Capetos a los Valois y de los desgarramientos de la guerra de los cien años (una universidad de París colaboradora y asesina de Juana de Arco), en la Inglaterra de la lucha de los barones contra los reyes en el siglo XIII y de las sucesiones dinásticas de los siglos XIV y XV, en la construcción de los estados checos, polaco y escocés, en las cuestiones del gran cisma y de los grandes concilios de Constanza y Basilea se afirma la acción de la universidad como poder, como poder político. (Le Golf, 1996, p. 3).

La universidad se convierte en legitimadora del poder, lo fundamenta, lo defiende, le da legitimidad y legalidad. Abarca todos los saberes como áreas de influencia; lo religiosos, lo político, lo económico. De allí el interés tanto de la Iglesia como el poder secular por granjearse su apego.

Algunos rasgos de los universitarios

A continuación, haremos referencias a algunos elementos constitutivos que caracterizaron a los docentes universitarios para la época cuando las universidades emergen como una novedosa institución en Europa. Vamos a poder observar que, a pesar de ser una institución novedosa, sus miembros no se escaparon del contexto social del cual emergen y por ello conservarán por un buen tiempo características propias de la Baja Edad Media en sus comportamientos.

Los docentes son el producto de una mayor demanda de conocimiento que se fue acrecentando en la medida que las ciudades se fueron extendiendo y los estudiantes se fueron incorporando a ellas en busca de conocimientos. Necesitaban de un espacio específico para formarse. En ese marco los docentes universitarios tal cual lo señalan Romero y Pupiales (2013), debían de cumplir una serie de requisitos entre los que destaca las reverencias debidas a las autoridades que hacían posible su ejercicio profesional; debían tener dominio del método dialéctico y ser seguidores de la universalidad del saber.

Destacan también otros elementos en cuanto a las características de los docentes universitarios como el guardar el celibato y la castidad, debían ser eclesiástico lo que no significaba necesariamente que fuesen sacerdotes; debían usar hábito y cambiarse de nombre esto obedecía a una especie de ritual que representaba un renacimiento que permitía borrar todos los pecados anteriores; no podían contraer matrimonio.

Como gremio en el campo de los docentes universitarios se distinguían dos escalafones según lo señalan Romero y Pupiales, el primer escalafón y el más alto lo constituían dos tipos de catedráticos: los de la cátedra prima y los de la cátedra de víspera, referidos a la hora en la cual impartían sus conocimientos. Los bachilleres constituían el segundo escalafón y eran los ayudantes de la cátedra del maestro.

Señalan estos mismos autores, la caracterización de lo que era un estudiante en el contexto de la educación medieval:

A los catorce años inicia estudios en una facultad de Artes, pues era un requisito obligatorio para poder integrarse a los otros estudios. 2) Luego debía superar seis cursos anuales y demostrar la sapiencia ante los jurados, en el segundo curso debían defender el “determinatio”, entonces se concluía el bachillerato. 3) El bachiller iniciaba actividades docentes, bajo la vigilancia del maestro regente o titular de la cátedra. 4) Al terminar el sexto curso, recibía el grado de magíster/doctor en artes, con la consiguiente licencia docendi (permiso para impartir clases). 5) Los maestros de teología, tuvieron mayor relevancia, al recibir el título de maestro debía también recibir cátedra, libro, anillo de oro, toga y birrete. Era imposible obtener el título de maestro en teología, antes de tener los treinta y cinco años. Romero y Pupiales (p. 237).

En este tejido se logra entender cómo es que un título universitario se convirtió en una marca de distinción social. Los estudiantes pudientes llegaban a las universidades incluso con sus criados. Los estudiantes de bajo recursos no podían

costearse sus estudios por lo que tuvieron que dedicarse a diferentes actividades mientras estudiaban, como por ejemplo dar clase a sus compañeros menos aventajados, dedicarse a la copia de libros que se vendían, en muchos casos debieron dedicarse a la mendicidad. En este contexto surgen los colegios universitarios para acoger a los estudiantes menos favorecidos económicamente.

Hasta aquí presentamos un cuadro síntesis del contexto donde surgen las primeras universidades. Es un recorrido lo suficiente sucinto para no desviarnos del tema en cuestión que es el estudio de las universidades y sus modelos; pero a la vez lo suficientemente denso para ubicar la problemática en estudio de manera que pueda permitir su comprensión a profundidad. Seguidamente pasaremos a abordar la particularidad de las Universidades que hemos seleccionados para este propósito.

Los modelos universitarios en la edad media europea

Los modelos universitarios una aproximación teórica

Veamos cómo Reig (2015), va a definir qué se entiende por modelo universitario: “los modelos son herramientas para ordenar, entender y definir la variada y compleja vida de las universidades y para poder compararlas” (p. 9). De manera que los modelos universitarios nos permiten estudiar a fondo la estructura de funcionamiento de las universidades, comprender las disputas de poder tanto a lo interno: entre docentes y estudiantes, entre docentes y docentes; entre docentes y autoridades y estudiantes y autoridades; a lo externo: entre universitarios y la comuna, entre universitarios y la iglesia, entre los universitarios y el imperio, entre los universitarios y los reinos; en fin, entre la universidad y la sociedad.

La utilidad metodológica del estudio de las universidades tomando en cuenta su modelo la hace explícita Reig, de la siguiente manera:

(...) son un instrumento para entender la estructura de cada institución y poder compararlas y valorarlas. Son muy variables —cada universidad es un mundo propio— pero sus características generales permiten clasificar una universidad

en uno u otro modelo y dar razón de sus semejanzas y diferencias, de su evolución o cambio en el tiempo. (p. 19).

Más adelante, el mismo autor, señala la importancia de la utilización de la categoría modelo universitario para comprender el desarrollo de las disputas de poder dejando claro que:

Al establecer su modelo de distribución del poder se entiende mejor su funcionamiento —junto a su mayor o menor dimensión y riqueza—, la atracción que ejercen sobre profesores y escolares... Aunque su nivel científico dependa de su libertad —o de la censura— o de las vías de acceso a las cátedras... Pero los modelos pueden iluminar su estructura y desarrollo, aunque solo sean una herramienta del historiador para ordenar la variada y compleja vida de las universidades (p. 19).

Precisadas como quedan algunas nociones teóricas de orientación en la investigación, seguidamente se hará mención, para posteriormente, más adelante profundizar sobre ello, de los modelos universitarios que se desarrollaron en la denominada Edad Media europea. Para Reig, hubo dos focos universitarios en cuanto a los orígenes uno en Bolonia y otro en París, son los dos modelos originarios, llamados también espontáneos; más adelante señala a Oxford como un submodelo con características propias.

Líneas supra afirmamos que Reig, nos habla de dos modelos originarios: el de Bolonia y el de París; seguidamente, nos dice que existe un submodelo, el de Oxford. Pero sumando otras caracterizaciones a esta clasificación nos refiere también a un contra modelo:

En cambio, Nápoles fue un contramodelo: Federico II creó este estudio en 1224, prohibiendo que sus súbditos se desplazasen a estudiar fuera; Medicina se estudiaría en Salerno, escuela fundada dos siglos antes. Es una institución más jerárquica, pone al frente un “justiciero de los escolares”, y más adelante un canciller de su curia imperial, que dominan la dirección y los nombramientos (p. 15).

En el transcurso de la investigación que se está presentando profundizaremos más sobre cada uno de estos modelos que se han descrito. El objetivo, en esta parte del desarrollo del tema, persigue ejemplificar para ahondar sobre el concepto de modelo universitario. A continuación, realizaremos un bosquejo histórico de la sociedad en donde surgen esos primeros modelos universitarios en el siglo XII.

La universidad de Bolonia

Una pléyade de autores refiere acerca de los orígenes de las primeras universidades y en concreto a la de Bolonia. Tünnermann (1992); Tünnermann (2001); Jiménez (2007); Moncada (2008); Hernández (2009); Romero y Pupiales (2013); Reig (2015), coinciden que desde el siglo XII data los orígenes de esta universidad; ahora bien, en cuanto al año específico aquí las opiniones difieren. Unos autores señalan el año 1158, 1119, y otros el año 1088 como un año preciso. Pero la atribución de este último año de fundación se produce ocho siglos después durante el proceso de unificación de Italia como una manera de fortalecer el espíritu de identidad nacional dentro de la estructuración como un Estado moderno.

Tünnermann (2001), señala la existencia de tres universidades “madres” que en los siglos posteriores servirían de modelos para dar origen a diversas universidades en Europa: Bolonia, París y Oxford. Luego en el siglo XIII se fundarían Palencia (1208), Cambridge (1209), Salamanca (1220), Nápoles (1224), en el siglo XIV Heidelberg (1385), en el siglo XVI Alcalá (1508). De este privilegiado grupo van a surgir dos arquetipos de universidades que van a dar origen a dos tradiciones distinta de modelos de universidades el de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*).

En el caso de la universidad de Bolonia según destaca Hernández (2009) tiene como antecedentes inmediatos a tres instituciones educativas; Escuelas Municipales, Escuelas Monásticas y la Escuela Catedralicia de Bolonia. En las Escuelas Municipales se enseñaba Derecho Civil; en las Escuelas Monásticas el Derecho Canónico y finalmente, en las Escuelas Catedralicias las Artes.

Cuando se habla de enseñanza de las Artes no se trata de la creación artística como tal; hay que precisar muy bien ese término en la Edad Media. Dicho término se refiere a un saber técnico dirigido a lograr una destreza práctica. Cabe recordar a la Grecia Clásica y su noción de artes liberales. Eran estudios superiores a los que tenían derecho solo los hombres libres, libres en cuanto a que no ejercían ningún trabajo mundano. Estamos hablando de artes como saber leer y escribir bien, la gimnasia, el dibujo, la astronomía, la geometría la aritmética. Todas estas disciplinas fueron las que posteriormente originaron el trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y teoría musical) con lo cual se conformaron los estudios generales de las universidades medievales.

Bolonia desataca por sus estudios en Humanidades y Derecho. No enseñó teología, debido a que esta era competencia de las escuelas monásticas; hacia finales del siglo XII introdujo los estudios en Medicina. En tal sentido Reig (2015), manifiesta: “La difusión y el esplendor del Derecho floreció en Bolonia; mientras que París fue suprimida la facultad de leyes en 1219, centrada en las artes y la teología, la ciencia divina que casi monopolizó en los primeros siglos (p. 4)”. Debido al prestigio que logró alcanzar, sus maestros obtenían licencia para impartir sus conocimientos en otros lugares; esto es importante señalar porque para la época, recordemos el tema del papel de los gremios, este requisito era indispensable para ejercer el oficio de maestro. Entre los ilustres miembros que pasaron por dicha institución destacan el jurista Graciano y los poetas Dante y Petrarca.

Las invasiones bárbaras entre otras dislocaciones, causaron en Europa el desorden en materia del Derecho. Los romanos habían aportado en su dilatado imperio una serie de normas jurídicas que aun hoy día mantienen vigencia como el concepto jurídico de Hipoteca, las normas fundamentales de las obligaciones y contratos; estas normativas en el siglo X prácticamente estaban desaparecidas. Va a ser Inercio el encargado de recuperar para la fortuna de la universidad de Boloña el Derecho Civil que se enseñaba a través de las glosas y que tal como ocurría con los estudios bíblicos servían como método de enseñanza, a través de los comentarios y

explicación de los textos; no obstante, rápidamente este método fue enriquecido por los estudiantes.

La universidad de Bolonia contó con el reconocimiento tanto del papado como del Imperio por lo tanto fue una de las razones por las cuales alcanzó tanto prestigio. Como se ha mencionado líneas supra el desarrollo de la ciudad es una de las razones de ser de la universidad. Esta afirmación nos dice entre otras cosas que los caminos que antes estaban abandonados se fueron poco a poco recuperando y construyendo otros nuevos los que hizo propicio el desplazamiento de los estudiantes por un territorio que abarcaba toda la Europa.

La universidad de Bolonia era una universidad de estudiantes provenientes de diversas regiones europeas. Tal cual refiere Romero (2013), esta universidad consigue una Bula papal que le otorga el papa Víctor III; no obstante, Jiménez (2007), señala que es el Papa Gregorio IX mediante la Bula *Parens Scienterum*, quien les otorga a las nacientes universidades su carácter soberano. Ya en las postrimerías del siglo XII Bolonia tiene consolidada una gran corporación de maestros y estudiantes en donde los últimos van a detentar un poderoso poder. De esta manera Carrasco (2015), presenta como prueba de lo antes dicho el hecho que a los maestros las autoridades locales les prohibían ejercer su apostolado en otras instituciones y los alumnos eran quienes imponían los salarios que debían percibir, esto a través de lo que se conoce como la colecta que no era otra cosa que el dinero que recogían los estudiantes acaudalados, los estudiantes que no poseían riquezas no contribuían; a partir de este mecanismo se le cancelaba a los maestros inicialmente.

Entre otros elementos a destacar es que los estatutos universitarios establecían cuántas lecciones debían dar los docentes por curso y sí no lo hacían se establecían multas. Se señala respecto a este tema del celo con que se hacía el seguimiento para verificar si los docentes llegaban temprano a su clase y si las culminaban en el horario establecido; se estableció una policía al respecto. Esto produjo que un siglo después

que los estudiantes se agremiaran, en 1291 los docentes lograron asociarse como gremio y defenderse de los abusos y limitaciones que se les imponían.

Bolonia tiene un origen laico a diferencia que la universidad de París como lo veremos más adelante. No obstante, para defenderse de los abusos de las autoridades municipales buscó el apoyo del papado y así logró una bula pontificia que le otorgaba ciertos privilegios. Los estudiantes eran quienes elegían a las autoridades universitarias, la universidad otorgaba los títulos que eran reconocidos en otros lugares fuera del recinto de Bolonia, entre otros privilegios. Para Tünnemann (2001), el modelo de Bolonia tuvo un gran impacto en la Europa meridional, de allí que fue adoptado en Salamanca. El modelo salamantino va a tener honda influencia en la fundación de las primeras universidades en América Latina. En este modelo (el de Bolonia) tiene una gran influencia la participación estudiantil. Esto se ve reflejado en su estructura organizativa. Veamos lo que al respecto dice Tünnemann:

Según su procedencia los estudiantes se organizaban en “naciones”, cada nación elegía uno o dos concejales a quienes correspondía anualmente la elección del Rector máxima autoridad de la universidad. Bolonia llegó a tener diez mil estudiantes en pleno siglo XII... Para ser rec- to-Estudiente se necesitaba ser clérigo, tener 24 años, estar en quinto año y vestir de traje talar (p. 32).

Cuando el autor arriba citado hace referencia a que los estudiantes se agrupaban en naciones es importante precisar a qué tipo de naciones adviene este concepto en la Europa medieval. En efecto, la conformación de los estados modernos todavía no se había configurado para el momento histórico a que hacemos referencia. De hecho, Europa acusaba una diversidad de estructuras políticas. De allí que autores como Hale (1973), prefiera hablar de gobiernos para referirse a esa diversidad que abarcaba: monarquías hereditarias, monarquías electivas y compartidas, repúblicas oligárquicas, imperios. En tal sentido siguiendo con este autor nos dice del concepto de nación para esa época:

(...) un conjunto de individuos que habían nacido en un mismo lugar; y así se entendió en los concilios ecuménicos de la Iglesia en el siglo XV, al igual que se seguía considerando en la organización social de las universidades; implicaba también la idea de fines compartidos, experiencias y sentimientos que se podían movilizar a través del gobierno. Hale (1973, p. 59)

Seguidamente nos referiremos a las condiciones que hicieron posible la fundación de la universidad de París y las características de la misma. Se podrá observar diferencias significativas; no obstante, a ello, también resaltan algunas similitudes.

La universidad de París

En el caso de la universidad de París Reig (2015), destaca que junto a la de Bolonia representan los dos modelos espontáneos de donde surgen las otras universidades europeas; cada una de ellas contó desde sus inicios un modelo distinto y, como ya se indicó, a partir de allí surgieron otras universidades. Estamos refiriendo que tanto en el caso de Bolonia como en el de París fueron modelos independientes uno del otro.

Tanto los escolares como los maestros se agruparon en gremios o corporaciones en las dos universidades, Bolonia y París; sin embargo, en cada caso siguieron rumbos distintos. En lo que corresponde a la universidad de París los primeros en agruparse como lo refiere Moncada (2008), fueron los maestros al cual después se unieron los estudiantes para defenderse de los atropellos de los poderes constituidos.

Más adelante, Moncada establece tres causas que originaron la universidad de París: en primer lugar, un ambiente escolar productivo en París, en el siglo XII; la segunda causa, la ubica ligada a la anterior a la formación propiciada por los victorinos en particular de Abelardo quien atrajo a París estudiantes que provenían de diferentes regiones de Europa y como última causa, la protección de la cual fue objeto por parte de papas y los reyes franceses. Pero en esta dupla de poderes los papas

representaron un mayor peso en la organización y desarrollo de este modelo de universidad. Inocencio III le concedió los primeros reglamentos; Honorio III favoreció la instalación en París de las órdenes mendicantes como los dominicos y franciscanos, posteriormente Gregorio IX incorporó a estas dos órdenes en el cuerpo de docentes.

Afirmaciones de Romero (2013), indican que su fundación se debió a la iniciativa del Papa Honorio III en el año 1150. Esta universidad destacó por sus estudios en teología y esto en consonancia a su origen en la escuela catedralicia de Notre Dame; a pesar que existían otras escuelas catedralicias como las de Chartres, o la de Laon, también Tours y la misma Reims ninguna de estas logró constituirse en universidades. Esa impronta teológica tan marcada es la que la lleva a convertirse en un bastión de la Iglesia católica para enfrentar las diferentes “herejías” que ya estaban presentes en algunas regiones de Europa incluyendo a Francia. Abelardo va a destacar como uno de los mayores prominentes maestros de esta universidad. Abelardo, nos dice Reig (2015), fue maestro en esta universidad cuando todavía no existía una corporación de maestros, destaca por sus enseñanzas en lógica y dialéctica. Abelardo antes de dictar cátedra en París había peregrinado por varias escuelas de Europa.

En cuanto a su estructura organizativa continuando con lo que señala Reig, ya para el año 1212 esta prestigiosa universidad contaba con unos estatutos que regían su funcionamiento. Estos estatutos fueron redactados por un enviado papal llamado Robert de Courson. Existían un Rector, un canciller llamado también escolástico, los maestros, los estudiantes; dentro de los estatutos contemplaban también las tasas o los precios de los alojamientos de los estudiantes; existía un sello de la universidad que era el que le confería la autoridad para otorgar títulos. Dejemos que Le Golf (1996), nos oriente en los detalles:

En 1194 Celestino III acuerda a la corporación de París sus primeros privilegios, pero son sobre todo Inocencio III y Gregorio IX quienes aseguran su autonomía. En 1215 el cardenal Roberto de Courson, legado pontificio, da

a la universidad de París sus primeros estatutos oficiales. En 1231 Gregorio IX... acuerda nuevos estatutos a la universidad en virtud de la famosa bula *Foreras scientiarum* de la cual se dijo que fue la Carta Magna de la universidad (p. 242).

Veamos cómo Fabal (1973), aporta otros elementos del funcionamiento de la universidad de París: "...se componía originalmente de cuatro facultades: medicina, derecho, teología y artes. El ingreso a las facultades requería el título de maestro en artes (p. 27)". La escolástica como corriente filosófica por antonomasia del Medioevo se desarrolló de forma profusa en esta universidad de París; por eso el autor precitado indica:

Esta escuela se esforzó por concluir la identificación de los dogmas eclesiásticos con la elaboración filosófica, para conciliar la fe con la razón, y en esa tarea fatigó su esfuerzo todo el pensamiento escolástico. Las dos cabezas señeras de la escolástica fueron Alberto el Magno y Tomás de Aquino ambos profesores de teología en la universidad de París (p. 27).

Hacia el año 1245 la universidad ofrece una estructura bien definida:

...con su rector y procuradores, cabezas de las naciones; los maestros y bachilleres, venidos de diversos lugares, se agrupaban en la nación o región de donde procedían. El rector era elegido por los procuradores de las cuatro naciones de artes: la francesa —de la Isla de Francia—, la normanda, la picarda y la inglesa, que agrupaba también a los originarios del centro y norte de Europa. El núcleo esencial era la asamblea de la facultad de artes, que decidía las cuestiones más importantes, con el voto separado de las facultades mayores de teología, derecho canónico y medicina —leyes se había suprimido—. Los maestros y graduados, aunque no enseñasen, estaban vinculados a la universidad y al rector. El modelo parisino era una corporación de maestros y bachilleres en artes, integrados en naciones, con un rector a la cabeza (Reig 2015, p. 12).

Otro autor, Tünnermann (2001), indica que el canciller, quien era designado por el Obispo tuvo al principio la potestad de nombrar al Rector, pero esta potestad la perdió desde el momento en que la universidad se convirtió en una corporación constituida por maestros y alumnos. Correspondió entonces a las naciones (la organización de los estudiantes según su procedencia geográfica) quienes asumieron la potestad de nombrar al Rector, reduciendo la potestad del otrora poderoso Canciller a asuntos protocolares como el de otorgar los títulos.

Las disputas entre Obispos y la corporación universitaria eran frecuentes. Los papas finalmente restringieron el poder de los obispos; no quiere decir con esto que la Iglesia católica dejaba a sus anchas a los universitarios. Lo que se buscó y se logró es colocar la universidad bajo la rectoría de Roma sede del papado. Fue así como Roma impuso a la universidad de París, alrededor del año 1215, la prohibición de enseñar la física y la metafísica de Aristóteles. En el año 1231 el papa hace un exhorto a los maestros de París a dejar de lado los abordajes filosóficos y que no trataran temas que no estuvieran contemplados en las obras teológicas.

En otro orden de ideas, como lo señala Tünnermann (2001), es importante destacar el papel jugado por el clérigo Abelardo en cuanto a la introducción del método “doctrinas contrarias”. Como quiera que la universidad de París antes que francesa o parisense era una universidad que obedecía a los intereses universales de la iglesia católica, su referencial era la teología. Abelardo introdujo su novedoso método de enseñanza teológica mediante el cual justificó la necesidad de introducir el debate de la teología a través de la filosofía por medio de las doctrinas contrarias. Su método, original para la época perduró por varios siglos.

La universidad de Oxford

Se ha mencionado líneas *supra* que las universidades desde sus inicios tuvieron que recurrir a una serie de estrategias para defenderse de los diferentes poderes constituidos como la iglesia el imperio, los reinos y las municipalidades. Por ello buscó alianzas con algunos de estos o con varios a la vez. Otras de las estrategias que utilizaron los universitarios para detener los abusos es lo que se conoce como el

dispersio o secesión. Según Tünnermann (1992), el origen de la universidad de Orxford proviene de esta última estrategia.

En Inglaterra por diversas razones que tienen que ver con su desarrollo histórico se comienza a desplegar una actitud crítica donde se vislumbra la verdad teologal de la verdad filosófica. Se transita de una filosofía al servicio de la fe, cuyo objetivo fundamental consiste en probar la verdad que ha sido revelada a través de las sagradas escrituras, hacia una filosofía independiente que elabora sus propios conceptos. Se asoma ya los derroteros que se perfilarán de una manera más nítida en los siglos posteriores XV y XVI con la aparición del Renacimiento.

La universidad de Oxford vino a ser el centro que vertebró intelectualmente estas impacencias en el ámbito filosófico y científico. En ella se formaron Roger Bacon, Juan Duns Scoto y Guillermo de Occam, los intérpretes más eminentes de este impulso de renovación (Fabal, 1973, p. 59).

Existían una serie de abusos que se cometían contra los universitarios bien sea por parte de las posadas o de las autoridades. El latín es el idioma en el cual se impartía la enseñanza en las universidades medievales esto permitía que estudiantes de toda Europa acudieran a ellas. Por esta razón los estudiantes eran considerados extranjeros y por ello eran vulnerables ante las leyes de las ciudades. De manera que, por ejemplo, cuando en alguna ciudad sede de una universidad se abusa de los alquileres en las posadas, tanto maestros como estudiantes amenazaban con mudarse a otra ciudad sede de otra universidad. Es en este contexto, de un éxodo de estudiantes y maestros ingleses de la universidad de París es que surge la universidad de Oxford cuya fecha de fundación data del año 1167.

Referido a la estructura organizativa de la universidad de Oxford, Reig (2015) indica entre otros elementos que dicha universidad es un submodelo con características propias. En sus orígenes no existió un Rector como cabeza visible de la institución. Es el Obispo de Lyncoln por delegación del Rey quien designa un

Canciller que tiene bajo su dirección la jurisdicción tanto civil como eclesiástica. Es así como Le Golf (1996), nos refiere al respecto lo siguiente:

En Oxford el obispo de Lincoln, a ciento veinte millas de la universidad, la preside oficialmente por intermedio de su canciller, en tanto el abad del monasterio de Oseney y el prior de F. Frideswide sólo conserva posiciones honoríficas. Pero bien pronto el canciller queda absorbido por la universidad; es la universidad la que lo elige y el canciller se convierte en funcionario de la universidad en lugar de ser funcionario del obispo (p. 233).

El Canciller en vista que no residía delegaba sus obligaciones en un Vicecanciller que a su vez era ayudado por dos procuradores. Los dos procuradores eran designados por la asamblea de la facultad de artes (la Black congregation); esta asamblea era el núcleo central de la universidad y tenía entre su potestad elaborar los estatutos que luego eran aprobados por el claustro de doctores y regentes o profesores por facultades (Great congregation). La universidad de Oxford recibe el apoyo de los delegados papales como bien lo señala Le Golf (1996):

En Oxford es también un delegado de Inocencio III, el cardenal Nicolás de Tusculun, quien procura a la universidad los comienzos de su independencia. Contra Enrique II, Inocencio IV coloca la universidad “bajo la protección de san Pedro y el papa” y encarga a los obispos de Londres y de Salisbury que la protejan contra las empresas reales (pp. 243, 244).

En lo que respecta, siguiendo lo dicho por Reig (2015), al tema de las materias docentes y finanzas existía un claustro de regentes que tenían bajo su responsabilidad tales atribuciones. Otro elemento a destacar como parte de la organización de Oxford es lo concerniente a los halls o residencias y los colegios; en el caso de los halls, correspondía al canciller designar a los gobernantes principales; en lo concerniente a los colegios, hay que referir que eran fundaciones dotadas por nobles o prelados y que a su vez gozaban de una mayor autonomía. En cuanto al contenido de la enseñanza en Oxford, Moncada (2008) indica que:

La enseñanza de Oxford tuvo una gran originalidad: el interés religioso era tan fuerte como en París, pero la manera de subordinar las ciencias a la teología era más libre. En esta universidad Aristóteles fue tan admirado como en París. Sin embargo, el centro de atención se enfocó en el elemento empírico del aristotelismo, dejando de lado el metafísico. La perspectiva de la ciencia era más apegada al árabe Alhacén que al mismo Aristóteles; se dio gran importancia a las ciencias naturales y las matemáticas, preparando el terreno al empirismo occamista (pp. 139, 140).

Se aprecia con esto, que, aunque en la universidad Oxford al igual que la de París la influencia de la Iglesia es determinante, la última conserva su tradición ligada más hacia la teología mientras que la primera va configurando un intento por diferenciar lo teológico de lo filosófico sin que signifique esto, como lo va a hacer en la Edad Moderna, que el centro de atención de la universidad siga siendo la relación del hombre con Dios.

La universidad de Nápoles

Se hace necesario referirnos a algunos elementos que sirven de antecedentes para comprender la idea de la universidad de Nápoles como un contramodelo. De allí que Carañana (2012), establece que los emperadores comprendieron la importancia que podían jugar las universidades para sus propósitos, por ello deciden crear nuevas instituciones para ponerlas bajo su autoridad. El beneficio que obtendrían con la fundación de estas, tributaba en varias direcciones: les darían a sus territorios mayor estabilidad social, les garantizarían una mejor salud económica, sus territorios a la vez elevarían su prestigio y, por último, el emperador garantizaba tener a su disposición un conjunto de expertos que los asesoraran.

Continuando con lo que señala Carañana, tenemos que en el caso de la universidad de Nápoles fue Federico I Barbarroja quien comenzó a diseñar el concepto de imperio a semejanza del de Carlos Magno. Esto significaba entre otras cosas una lucha frontal contra el papado en el orden de las leyes. Federico I como emperador reclamaba para sí sus territorios como herederos del imperio romano. De

allí que se fortaleció el Derecho Romano o también llamado Derecho Civil contra el ejercido por el papado llamado Derecho Canónico. Ese sustento jurídico del imperio en el Derecho Romano fue lo que le permitió a Federico I reclamar para su imperio el nombre de Sacrum. No era poca cosa lo que esto significó; reclamaba el emperador para su imperio con esta palabra su origen divino como poder.

Esta universidad como lo referimos al inicio es un contramodelo a decir de Reig (2015). Es una institución más jerárquica que las anteriores a las que hemos hecho mención. Aquí pudiéramos decir que esta universidad fue fundada por lo que se conoce hoy como un jefe de estado, Federico II de Hohenstaufen quien ostentaba un amplísimo territorio y poder que lo colocaba como rey de Sicilia, Chipre y Jerusalén además de ser el emperador del Sacro Imperio Romano. Federico II mantuvo un férreo control sobre la universidad. Veamos lo que Le Golf (1996) dice al respecto del carácter de esta universidad lo siguiente: "...fundada por Federico II como una máquina (sic) de guerra contra el papado, sólo tuvo momentos brillantes durante el reinado de ese monarca" (pp. 452, 453).

En lo que concierne a la estructura académica Hernández (2009) indica que existieron cuatro facultades Artes, Derecho, Medicina y Teología; esta última, a decir de este autor, no tuvo mayor trascendencia. La universidad de Nápoles es producto de una reforma política que realizó el emperador en sus dominios para mantener a "raya" a los nobles locales de los que el emperador no se fiaba. Referido a la condición de los profesores y los estudiantes Hernández afirma lo siguiente:

El emperador era su máxima autoridad. Era él quien contrataba a los profesores (los cuales se convertían en empleados reales) además de examinar a los candidatos para ingresar al establecimiento y conferir directamente los grados. Una vez culminados sus estudios, los graduados debían tomar el voto de ser leales al soberano y dar cátedra en el stadium por un período mínimo de dieciséis meses (pp. 1187, 188).

Se puede apreciar, como la universidad de Nápoles es una universidad que además de tener un carácter nacional tiene una fundación por decreto, lo que la hace distinta a los otros modelos de los cuales hemos venido desarrollando.

Consideraciones conclusivas

En primer término, voy a referirme a algunas reflexiones sobre el método. He intentado realizar una investigación sobre los modelos universitarios originarios de la Edad Media europea que se aleje lo más posible de esa concepción positivista que sigue marcando, a pesar de los discursos que lo niegan, el devenir de un número considerable de investigaciones universitarias. No sé si logré, o qué tanto logré separarme de esa concepción. Serán los lectores con su agudeza quienes tendrán la última palabra.

En todo caso la investigación buscó surcar un horizonte hacia una historia crítica que se reencuentra con otras ciencias sociales como la sociología, la politología, entre otras. Siento una gran preocupación que va más allá de lo contemplativo por la actual situación de crisis de la universidad venezolana. El país está sumido en una profunda crisis, crisis que no es otra cosa reflejo del colapso del sistema capitalista.

Con vergüenza como universitario debo admitir que la universidad venezolana sigue de espaldas al país. El rol de la universidad no se logra definir claramente. Las disputas del poder se quedan en el mero patio de las riñas simples por parcelas y no es ni siquiera una disputa epistemológica, u ontológica o ética del papel de la universidad que logre orientar el camino definitivo para la emancipación del país. Esas simplezas es lo que lleva a decir a un autor como Giacarra (como se citó en Santos, 2007) lo siguiente:

Y, precisamente, esa vaguedad en definir qué entendemos por política de emancipación, sus aspectos constitutivos, sus códigos, sus sentidos identificatorios, tiene que ver en buena parte con una falta de lenguaje común

en el que se construye la política cuando es tal, cuando tiene la potencia de modificar disruptivamente la gramática del poder (p. 5).

De lo que se trata entonces es que los universitarios perfilemos una nueva gramática del poder que llene de contenidos referenciales a esos grandes vacíos de los que sigue adoleciendo nuestra universidad. Es en esas orientaciones que esta aproximación que hicimos, sobre los modelos originarios de la universidad se circunscribe. No se trata de otorgar una guía de acción, en todo caso sí ir desbrozando la paja del grano para en consecuencia coadyuvar desde la universidad a la emancipación definitiva de la sociedad venezolana del yugo explotador del sistema capitalista. La investigación buscó lo señalado por Rojas, (2005):

Es pertinente, en consecuencia, en esta construcción de una historia crítica, acotar las particularidades de la historia tradicional y de la historia crítica moderna, y señalar que no solo hay una radical diferencia en cuanto a la percepción, comprensión, y explicación de los procesos sociales, sino a la vez una diferencia rotunda en cuanto a cómo asumir y concebir las relaciones de poder y de vida: porque si la historia tradicional es aburrida y llena de fechas, personajes, protocolos palaciegos, siendo además legitimadora y conservadora, la historia crítica es en cambio una historia abierta a la vida, a las creaciones y a las resistencias populares, lo mismo que a todos los procesos que le dan centralidad a las expresiones humanas más esenciales (p. 11).

A partir de esas orientaciones metodológicas encontramos que el origen y desarrollo de las universidades en la Edad Media europea obedeció a una serie de circunstancias históricas que coadyuvaron a ello; destacan entre estos elementos, el incremento de la población producto del resurgimiento de las ciudades y desarrollo del comercio; dentro de ese contexto de urbanismo las relaciones sociales se complejizan dando origen a nuevos tipos de organización como es el caso de los gremios de donde las universidades destacan. Las universidades en consecuencia

surgen como un gremio cuya materia fundamental es la producir y compartir el conocimiento académico; surge entonces, un oficio de nuevo cuño, el de enseñar.

Ese nuevo oficio necesitó el reconocimiento de quien lo otorga; así surgen las licencias de docencia (licencia docendi) que son acreditadas por los poderes temporales de la época. Quienes recibían los saberes también recibían su reconocimiento; reconocimientos que eran apetecibles pues les permitían a quienes los adquiriera la posibilidad de ascenso social. A partir del surgimiento de estos reconocimientos académicos podemos rastrear los orígenes de la burocracia profesional que será una característica distintiva durante la Edad Moderna.

Cabe destacar que se aprecia desde sus orígenes que la universidad y con ella los universitarios defendieron la autonomía de la misma. En efecto, cuando se observa el origen de la universidad de Bolonia, por ejemplo, una universidad donde los estudiantes ejercen un poder decisorio, se precisa elementos que dan cuenta de la lucha de los estudiantes por escapar de las tropelías que la ciudad le pretendía imponer a través del poder municipal, la Comuna. Es por ello que acuden a una instancia superior de poder como lo era el Emperador Barbarroja para que los protegiera de los abusos. Se aprecia entonces cómo desde sus inicios la universidad fue un hervidero de disputas por el poder; la Comuna sabía de lo importante que significaba la presencia de la universidad en la ciudad sobre todo por los ingresos económicos que ello suponía y el Emperador por su parte sabía la importancia de tener a una institución como la universidad de su lado para sus aspiraciones políticas, recordemos el desarrollo del Derecho Civil que se evidencia en Bolonia.

La significación que presta el estudio de la evolución de los modelos universitarios es que se convierten en una herramienta útil para el investigador social, dar cuenta de las disputas del poder tanto externo como interno dentro de las universidades. Adicionalmente, permiten realizar estudios comparativos entre las universidades.

Se pudo evidenciar en el estudio que se presentó que hubo diversos modelos universitarios en este período de tiempo, la Europa medieval; no obstante, hubo unos modelos que fueron conformando espontáneamente, otros que fueron híbridos de los ya existentes y otros que se decretaron por parte de una autoridad. Esto da cuenta de la diferenciación de los modelos en un mismo tiempo histórico en Europa. Por eso es importante, queremos seguir insistiendo en esta idea, que el investigador social cuente con una guía que le permita comprender cómo se estructura el poder, tanto en lo interno como en lo externo dentro de la universidad, porque de esta manera tendrá su camino más expedito para su visión.

En el espacio de las ideas expresadas, se ha presentado el contexto donde surgen las universidades, la manera cómo aparecen en el transcurso de lo que se ha denominado la Baja Edad Media europea, alrededor de los siglos XII y XIII. De allí se resalta que la aparición de la universidad y los universitarios con ella son el producto de una evolución histórica-económica-social de Europa en donde la ciudad comienza a jugar un papel hegemónico, lo que a su vez supuso el desplazamiento de la sociedad de lo rural a lo urbano.

Hasta ese momento, el del surgimiento de las universidades, los grandes estratos de la sociedad se podían distinguir en tres, los clérigos (los que rezan), los nobles y/o los caballeros (los que protegen) y los campesinos (los que trabajan manualmente); en adelante, con el surgimiento de las universidades va a desarrollarse un nuevo estrato, el de los universitarios; los que enseñan el conocimiento (los que trabajan con el intelecto). Al margen de la simplificación de este esquema, lo que nos interesa rescatar de él es que hasta la aparición de la universidad y los universitarios el conocimiento se atesoraba, no se compartía. La distinción va a hacerse distintiva en el momento que ese conocimiento comienza a ser enseñado en las universidades de allí que a estas llegan cada vez más estudiantes en busca de conocimiento.

El saber en la universidad medieval se circunscribió a cuatro grandes áreas temáticas: la teología, la filosofía, el derecho y la medicina. Y el centro de la

discusión giró fundamentalmente en la relación del hombre con dios. El método por excelencia fue el escolástico a través de la dialéctica, el silogismo.

Se pudo observar, en lo desarrollado, que si bien es cierto las primeras universidades surgieron como corporaciones cuyo principal objetivo era la trasmisión del conocimiento; no es menos cierto, que dicho conocimiento se puso a la orden de los poderes establecidos. De esta manera se defendió intereses del Imperio, del papado o de la comuna según fuese el caso.

Es importante señalar de igual manera que la forma constitutiva de las primeras universidades también varió. Por ejemplo, en el caso de la universidad de Bolonia se constituyó al inicio como universitas scholarium lo que significó una posición de poder que favorecía a los estudiantes al punto que el rector era un estudiante; son los estudiantes los que asignan lo que deben recibir los docentes por transmitir sus conocimientos; se encargan de supervisar que los docentes cumplan con las obligaciones que le corresponden. El caso de la universidad de París (universitas magistrorum) el caso es diferente. Son los docentes quienes ejercen el poder a lo interno de la universidad.

La particularidad de la universidad de Oxford es, que a diferencia de la de Bolonia y la de París que tuvo un desarrollo espontáneo, en este caso la universidad surge producto de una práctica que se conoció como el dispersio o secesión. En efecto, Oxford va surgir producto de un éxodo tanto de estudiantes como de docentes ingleses de la universidad de París.

La universidad de Nápoles nace por decreto, por un decreto imperial de Federico II. Por eso es que desde sus inicios los intereses están claros. Se trata de defender el Imperio de las injerencias de la iglesia más exactamente del papado. La función principal de la universidad de Nápoles es la de formar sus funcionarios lo que es lo mismo decir de crear una burocracia profesional. De allí que se especializara fundamentalmente en el Derecho Civil también llamado romano.

Las universidades de Bolonia y Nápoles tienen un carácter laico. Esta afirmación no implica que en ellas no estuvieran clérigos, lo que se pretende destacar es que no obedecían a los intereses del papado. A pesar de la preponderancia del poder laico sobre el eclesiástico también hubo sus diferencias. Bolonia respondió a los intereses de la Comuna fundamentalmente, mientras que Nápoles al del Imperio.

En el caso de la universidad de París y la de Oxford el papel conductor estuvo en manos del papado. La teología es la reina del conocimiento en estas dos universidades. A pesar de ello también hubo matices entre estas dos universidades. En el caso de París podemos afirmar que mantuvo una posición más ortodoxa que la de Oxford. Aunque en Oxford mantuvo el mismo interés por lo religioso que París su postura fue más heterodoxa. Digamos que supuso una originalidad, la subordinación que hizo de las ciencias a la teología fue más flexible. Eso hizo posible que en esta universidad se les diera gran importancia a áreas del conocimiento como las ciencias naturales y las matemáticas, por ejemplo. El Aristóteles de la universidad de París fue admirado desde la metafísica; en cambio, en el caso de Oxford se reivindica al estagirita desde su elemento empírico.

Como corolario de estas ideas que han sido explicitadas, perentorio es destacar que todas las universidades medievales giraron en torno a la relación del hombre con dios. Las disputas académicas independientemente de sus matices no trascendieron ese horizonte. En la medida que el papado, el imperio, los reinos, las comunas se interesaban por colocar de su parte a las universidades para legitimar sus intereses ninguno de estos poderes puso en duda la autoridad de dios sobre el conocimiento. Lo que hubo en todo caso fue matices sobre la relación de razón y fe, en otras palabras, entre ciencia y dios. A partir de la aparición de las universidades surge un nuevo poder hegemónico, el del conocimiento.

Evolución histórica de los modelos universitarios de la Edad Moderna

En esta oportunidad le tocó el turno a la Universidad Alcalá de Henares que junto a la de Salamanca van a ser los modelos universitarios que se implantaron en América Latina y el Caribe por parte de la Corona española. Como se verá a

continuación este modelo universitario mantiene una serie de características propias que lo diferencia del Modelo de Salamanca.

Es una aproximación sustentada en una revisión de carácter historiográfico documental fundamentalmente de fuentes secundarias. Esto evidentemente acusa una debilidad en el trabajo, es lo que los académicos hablan cuando se refieren a las limitaciones. En todo caso la valía, si es que la tiene, consiste, considero, en la sistematización que se hizo para seleccionar unos textos y desechar otros y lograr intentar una ilación del discurso que permitiera a los que no conocen la materia aproximarse al tema en cuestión.

Consideraciones preliminares historiográficas y de métodos

En este apartado se desarrollará las consideraciones que en cuanto a la utilización de métodos, fuentes y enfoque historiográfico ha marcado el estudio de las universidades.

Características de los primeros estudios acerca de las universidades

Acerca de los estudios sobre las universidades González (2010) establece que hasta hace unas cuantas décadas las investigaciones que se realizaban en torno a las universidades, al menos a lo referido en Iberoamérica, era asunto propio de clérigos o de frailes; señala que esto no es un mero dato anecdótico, antes, por el contrario, se trata de un asunto sustantivo. Efectivamente, involucra la conceptualización historiográfica del trabajo investigativo acerca de las universidades como objeto de estudio. El estudio historiográfico necesita de la definición clara de lo qué es lo que se quiere investigar y en función de esa definición indagar la manera cómo se va a realizar dicho estudio. A partir de estas dos interrogantes principales se desarrolla, en consecuencia, toda la extensión del texto que finalmente se expone a la comunidad científica como tal, o en todo caso a los lectores.

Esa alineación de autores ligados a la Iglesia Católica, frailes o clérigos, siguiendo con González (2010), ha hecho posible que la investigación de las universidades durante el Antiguo Régimen se haga como un mero apéndice de la

Historia de la Iglesia Católica. Como ejemplo de estas afirmaciones el autor precitado hace referencia a clérigos y a frailes que han escrito obras reconocidas sobre las universidades. Así por ejemplo menciona al dominico Vicente Beltrán de Heredia, que ha escrito sobre la universidad de Salamanca y de diferentes universidades españolas, además de otros tantos estudios sobre universidades hispanoamericanas. Señala, del mismo modo, al clérigo regular Cándido María Ajo y Sáinz Zúñiga González de Rapariegos.

Este enfoque historiográfico ha marcado con su impronta no solo las investigaciones que se hicieron, sino las que se siguen haciendo sobre las universidades durante el Antiguo Régimen. Las falencias de este enfoque historiográfico van por dos vías complementarias: en primer término, se ha pretendido ver los estudios de las universidades como un simple apéndice de la Historia de la Iglesia. En segundo lugar, derivado de la rémora anterior, estos autores que se ubican en esta corriente historiográfica han hiperbolizado el papel de la Iglesia en los orígenes de las universidades, menospreciando o subestimando muchos otros protagonistas.

Para corroborar esta última afirmación nuestro autor nos recuerda que las universidades españolas medievales, desde sus orígenes, de manera preponderante destacaron por el estudio del Derecho, entre ellas caben mencionar a las universidades de Salamanca, Valladolid, Lérida y Huesca; en el caso de estas cuatro universidades los estudios en teología no se ofrecieron sino bien entrado el siglo XV. Y es que, para introducir los estudios de teología, en las universidades, se debía pasar por un largo y engorroso proceso. Debían en primer término, obtener una bula papal, un procedimiento bien complejo y nada fácil de obtener. Pero además la consolidación de estos estudios suponía el contar con Facultades, Cátedras, estudiantes, egresados en teologías; como puede evidenciarse, este era un largo proceso de varias décadas. “Puede decirse, por tanto, que las universidades peninsulares de origen medieval –algo que vale también para el reino de Portugal-

carecieron de facultades teológicas durante la casi totalidad de la Edad Media” (González, 2010, p.70).

En este desvirtuado enfoque historiográfico se está en presencia de un reduccionismo falaz y de una visión apologética de la historia en función de enaltecer y con ello sobrevalorar el papel de la Iglesia dentro del origen y funcionamiento de las universidades durante el Antiguo Régimen. Para ejemplificar estas afirmaciones González hace referencia de nuevo a un autor clásico del estudio de las universidades como lo es el dominico Vicente Beltrán de Heredia. Para este último, la trascendencia de la universidad española se debe fundamentalmente a la impronta de la teología; hace esta temeraria afirmación a pesar de reconocer que el número de canonistas y legalistas superaban con creces a los teólogos. Los términos apologéticos del dominico se dejan ver cuando arguye que el prestigio de lo teológico era cualitativo no cuantitativo:

Antes, pues, que intentar comprender y explicar la estructura de la institución en su debida complejidad, se recurría a cuestionables criterios cualitativos —la teología es cualitativamente superior a todas las otras disciplinas universitarias— y por consiguiente a una retórica reduccionista, triunfalista y apologética. (González, 2010, pp. 70,71)

De lo antes expuesto por González cabe señalar, que durante el Antiguo Régimen las contradicciones y enfrentamientos entre, por un lado, las órdenes religiosas entre sí, y por el otro, entre el clero regular y el secular era una constante. Esto trajo como consecuencia a la hora de la producción de investigaciones referidas a las historias de las universidades, que antes que indagar sobre el desarrollo histórico de las mismas, se buscaba defender los intereses propios de quien escribía, en este caso particular frailes o clérigos. Ese espíritu apologético de escribir la historia, que buscaba defender sus intereses corporativos, hizo posible una mala interpretación del papel que jugaron algunas autoridades externas bien sea laicas o eclesiásticas en el desarrollo de la universidad.

Trascendiendo estas limitaciones, que se tradujeron en la práctica en la construcción de una historiografía plagada de elementos apologéticos, que buscaban reivindicar el papel hegemónico de la Iglesia Católica, en la fundación y desarrollo de las universidades medievales europeas, en el Antiguo Régimen, se debe rescatar de este proceso la utilización y publicación de fuentes primarias que hoy son muy difícil de encontrar. Por otro lado, estas investigaciones abrieron las puertas para el estudio de otros tantos problemas de estudios que se podrían estudiar alejados de esa concepción errónea con la que se plantearon. Incluso la periodificación histórica que utilizaron todavía sigue teniendo vigencia, hoy en día.

La renovación historiográfica de las décadas de los setenta del siglo XX

A partir de la década de los setenta del siglo pasado a nivel historiográfico se producen grandes transformaciones. Siguiendo con González, para el caso del estudio de las universidades, podemos definir cuatro bloques de estudios: en primer lugar, las investigaciones realizadas por Lawrence Stone; los aportes de los estudios realizado por su equipo de investigación lo podemos dilucidar de la siguiente manera: 1.- reivindican la importancia nodal de los estudios cuantitativos sobre las poblaciones universitarias tanto de estudiantes, catedráticos y graduandos, 2.- la importancia que le dan al sentido que tenía las fluctuaciones de la población escolar a lo largo del tiempo y 3.- la formulación de nuevas preguntas de investigación.

Un segundo bloque de estudios lo conforma investigadores franceses de la talla de Dominique Julia, Jacques Revel y Roger Chartier. Los aportes realizados por esta tríada de investigadores la podemos resumir de la siguiente manera: 1. ensancharon el radio de análisis a la mayor parte de Europa (República Checa, Polonia, Alemania, los Países Bajos, Francia, Italia y España), permitiendo con ello una visión más completa del conjunto, 2.- promovieron el trabajo en equipo antes que un solo individuo investigador; van más allá del estudio de un archivo local que da un alcance parroquial de la investigación y se torna hacia el estudio de otras entidades similares.

Las investigaciones emprendidas por Richard Kagan conforman un tercer bloque de esta revolución historiográfica. Sus aportes se encuadrarían en los siguientes elementos: en los estudios centrados en la España de los Austria; estableció una relación dinámica entre los requerimientos burocráticos de las autoridades civiles y eclesiásticas y la población estudiantil. Mientras se reclutó personal en el seno de las universidades para cumplir funciones profesionales en estos dos sectores las universidades fueron pujantes. Esto decayó sustancialmente hacia el siglo XVII cuando el nepotismo se impuso en estos cargos.

El cuarto bloque lo conforman Mariano y José Luis Peset. En esta ocasión los aportes de estos dos investigadores lo podríamos resumir de la siguiente manera: 1.- estos autores no se centraron tanto en los elementos de carácter cuantitativo a lo que se refirieron sus antecesores. Concentraron sus estudios desde una perspectiva política y social, haciendo hincapié en las reformas ilustradas que se introdujeron en la universidad española. Si bien es cierto un sector importante del claustro universitario promovió las reformas; no es menos cierto que, sin el impulso y las presiones de las autoridades externas esto no hubiese sido posible, 2.- otro de sus aportes, es que se detuvieron a analizar la enseñanza que se daba en la diferentes Facultades tanto antes como después del régimen absolutista, 3.- un tercer elemento a destacar, señalaron la importancia de estudiar las finanzas de las universidades lo que facilitaba entender los momentos de bonanza o decaimiento como institución y 4.- por último, evidenciaron que por más empeño que se pudieran invertir en unas reformas esta irían al fracaso o tendrían resultados mediocres sino iban acompañadas del respaldo económico para implementarlas.

Sobre los valiosos aportes de Mariano Peset nos dice (Carnicer, 2017, p.195):

[...] es el que lidió con la recuperación de las viejas ordenaciones jurídicas de la Universidades medievales y de la edad moderna y no sólo en la península sino en todo el ámbito hispánico, iniciando un trabajo que combinaba la precisión documental con la ambición intelectual y la capacidad de establecer

una visión más amplia que la institucional, el inicial punto de partida de todos los trabajos en torno a la institución universitaria.

Queda evidenciado, cómo los progresos de los estudios historiográficos a partir de los aportes de los cuatro bloques de avances presentados dejan de lado ese tipo de investigación anacrónica y apologética que hace ver la historia de las universidades en el Antiguo Régimen como un apéndice más de la Historia de la Iglesia. Pero no nos llamemos a engaño, a pesar de estos avances se siguen produciendo y repitiendo los mismos errores que estos bloques presentados ya han superado con creces:

Por lo demás, el hecho que las perspectivas analíticas se ensancharan no significa que la totalidad de los historiadores se sumara en el acto a los nuevos métodos. Muchos estudiosos conservan hasta hoy una tenaz fidelidad a los usos tradicionales, prontos a reiterar los mismos lugares comunes, arrastrados a veces durante más de un siglo (González, 2010, p.77).

La renovación en cuanto a nuevos enfoques historiográficos para el estudio de las universidades y en este caso particular de la universidad Alcalá de Henares, admite estudiarlas desde diversas aristas de análisis lo que permite superar esa visión plana que contribuye a una mejor comprensión de la historia de las universidades. Esto sin duda repercute en una mejor comprensión del mundo universitario y por ende constituye un gran avance en el devenir de una mejor universidad contemporánea que la coloque a tono de los grandes procesos histórico que la humanidad vive hoy en pleno siglo XXI. Dentro de las críticas historiográfica contemporáneas destaca la de (Gómez, 2020) referida a la universidad Alcalá de Henares. Señala este autor como una contribución a la crítica historiográfica, que en el caso de la universidad Alcalá de Henares en los últimos treinta años, los estudios han rondando en función del universo edilicio de los Colegios como un único método de aproximación al estudio de la universidad.

Siguiendo con Gómez este enfoque historiográfico centra el estudio de la universidad Alcalá de Henares, sólo en el estudio del Colegio Mayor de San Ildefonso y de los Colegios Menores (cisnerianos, seculares y regulares). Se señalará a continuación las falencias en las que incurre este método de análisis. De esta manera, enriqueciendo el enfoque historiográfico se propondrá otro modelo de análisis. Es así como propone el estudio de la universidad a partir de la evolución de la Facultades. Esto es fundamental habida cuenta de la importancia que para Castilla como para España tuvo esta institución por alrededor de tres siglos.

Siguiendo con el autor precitado hay que decir dentro de esa evolución historiográfica que los estudios seminales de la universidad destacan los de José Peset y José García Oro. Estos estudios giraron en función de la figura del Cardenal Cisneros, la Biblia Políglota; también realizaron un estudio exhaustivo de los Colegios Seculares y Regulares que formaban parte de su organización edilicia. Se interroga nuestro autor si figuras como por ejemplo Cisneros, Vitoria, Cano, León, Ávila, Mariana, Jovellanos que jugaron un papel hegemónico en la configuración de las universidades españolas de la Edad Moderna, o el estudio de la imprenta de la políglota, “[...] han podido centrar la historiografía en torno a ellos y desplazar los estudios sobre el estado y pulso del día en las universidades españolas de esa etapa” (Gómez, 2020, p.246).

El modelo de estudio utilizado por el investigador Richard Kagan, es el modelo que se ha tomado como guía en las últimas décadas. Para García este modelo adolece de fallas, entre otras cosas porque sus estudios sobre las universidades modernas descansan en el estudio a los colegios Mayores de Castilla y a uno que otro Colegio Menor. Este modelo epistemológico según nuestro autor: “[...] es únicamente válido para aquellos colegios mayores exentos de gobierno universitario: todos los salmantinos y los compostelanos” (Gómez, 2020, p.247).

Como veremos más adelante el complejo ideado por el Cardenal Cisneros para la universidad Alcalá de Henares era muy distinto. Era un trinomio: colegio-universidad-colegiata. En este trinomio cada una de sus partes le correspondía sus

funciones específicas. Al colegio Mayor San Idelfonso le correspondía el gobierno y la administración; a la Universidad la integraría la actividad académica referidas a las facultades y por último a la colegiata de San Justo participaba en las facultades de Teología y Arte y Filosofía, le correspondía fungir de órgano supervisor del Colegio y la Universidad.

Estos estudios iniciados por Richard Kagan han influenciado a otros que centran sus estudios en los colegios cómo si fuesen las únicas instituciones del campo universitario, pero eso no es cierto:

Los colegios eran las casas en las que vivían los becados y en las que podrían recibir alguna formación complementaria, pero nunca oficial. Las clases cuya validez era determinante para la consecución de un título se impartían en las aulas del edificio principal de la Universidad de Alcalá, conocido, hasta su traslado a Madrid en 1836, como «Las Escuelas» o «de Santo Tomás de Villanueva» (Gómez, 2020, p.249).

Además de los Colegios existían otras estructuras, no se puede confundir las facultades con los colegios seculares y regulares; las facultades de las universidades castellanas en los siglos del XVI al XVIII, no eran edificios; antes, por el contrario, eran organizaciones académicas estructuradas.

Realizadas estas consideraciones preliminares, en cuanto a los enfoques historiográficos y de métodos, que han caracterizado las investigaciones acerca de las universidades, entendidas estas como objeto de investigación, voy a adentrarme en el estudio de una universidad en particular, la Universidad de Alcalá de Henares. Delimitando aún más el tema dicho estudio se limitará a indagar sobre los orígenes de su fundación, el funcionamiento interno de la misma, su modelo particular. Por otra parte, intentaré desentrañar las disputas de poder tanto internas como externas que rodearon esos orígenes.

Contexto histórico-social de la fundación de la Universidad Alcalá de Henares

La fundación o los orígenes de una institución, en este caso que nos ocupa de una universidad, no se puede comprender sino se estudia dentro de la formación social histórica en la cual se desarrolló. Alrededor del año 1499 puede afirmarse que se produce un cambio de época en Europa. Una transición de la denominada Edad Media a la Edad Moderna. Destaca entre otros elementos el germen del movimiento denominado Renacimiento que hace eclosión en el siglo XVI, tiempo de avances científicos, de descubrimientos geográficos y con ello la colonización de estos espacios por las potencias de turno fundamentalmente España y Portugal.

Se produce del mismo modo, un cambio sustancial en la educación en donde destaca la expansión del espectro del ámbito escolar. Se aprecia un salto cuantitativo y cualitativo en cuanto a las escuelas que para su manutención corren por cuenta tanto de ciudades y municipios. Lo propio ocurre con las escuelas de gramática y así mismo de las propias universidades.

Esa transformación paulatina de la sociedad medieval que ocurre alrededor del siglo XVI, la consolidación de los Estados Modernos europeos produce cambios en las universidades. El poder que antes casi de manera hegemónica tenían sobre ellas la Iglesia lo cede a los nuevos príncipes del orbe, los Reyes. En el caso de España esto lo inician los denominados Reyes Católicos. La universidad se convierte en un motor que empuja el cambio social. ” Elementos de esta transformación son: la influencia del humanismo, la progresiva laicización y el intervencionismo de los reyes en el mundo universitario” (Gutiérrez, 1994, p.16).

En el caso, siguiendo al autor precitado, de la universidad de Alcalá de Henares este cambio de época se ha conservado todavía hoy en día en el edificio donde se fundó. Allí se logra visualizar las intenciones que llevaron a crear a dicha universidad. Se combinan en dicha fachada elementos de la mitología clásica griega que remiten al Aristóteles luego cristianizado, con los padres fundadores de la iglesia cristiana. El centro de la fachada viene rematado por una tríada: Son Ildefonso

patrono de la ciudad y de la universidad, el emperador Carlos V y en la cúspide El Dios Padre. Rematando estas figuras aparece el cordón de San Francisco orden a la que perteneció el Cardenal Cisneros.

La antigua Universidad de Alcalá, conocida también como Universidad Complutense, fue uno de los centros más importantes de la vida intelectual europea de la edad moderna y base de la expansión cultural española en todo el orbe. Su vida fue larga (1499-1836), brillando con esplendor durante el siglo XVI, con un brillo más apagado en el XVII y entrando en crisis, de la que se intentó salir a finales del siglo XVII (Gutiérrez, 1994, p.18).

Orígenes y funcionamiento

Pasaremos de seguida a desentrañar todo lo relacionado con la fundación, orígenes de la universidad. La idea es presentar la manera cómo se fue estructurando la universidad a partir de su fundación. Qué elementos tanto internos como externos marcaron la pauta de su evolución histórica. Desentrañar las contradicciones internas y externas en las disputas de poder que le dan una caracterización propia a esta universidad. Se podrá apreciar el organigrama de dirección de la universidad. Del mismo modo se logrará visualizar cómo esa estructura de organización no tuvo exenta de pugnas por parte de sus miembros en función de lograr una hegemonía y particular.

Martínez (2013) afirma que la Universidad de Alcalá al igual como pasa con otras instituciones fundadas en el antiguo régimen tuvo unos orígenes complicados y difíciles de definir con exactitud debido a la falta de documentación, o en todo caso a la escasa y dispersa documentación existente. El lugar geográfico de la ubicación de su fundación va a ser la Villa de Alcalá. Dicha Villa pertenecía al Reino de Toledo, que fue incorporado a la Corona de Castilla. Es oportuno señalar que esa ubicación geográfica que se señala estuvo más de tres siglos dominada por el islam. Esto no es un dato curioso. Es un elemento clave para entender el origen, funcionamiento y evolución de esta universidad.

Y este dato nos interesa, pues la enseñanza superior fue concebida como un vehículo para europeizar (desemitizar) a esa sociedad mozárabe (cristianos de cultura árabe), asentar la ortodoxia e impulsar reformas. Esto sucedió en un momento histórico singular, cuando en Castilla los obispos jugaron un papel fundamental, junto a la monarquía, en el desarrollo institucional. Por ello no extraña que sean estos preladados, los obispos castellanos, los primeros en impulsar la enseñanza superior, sirviéndose de distintos modelos (estudios particulares, colegios y universidades) según las circunstancias y las posibilidades del momento (Martínez 2013, p.77).

Voy a detenerme un momento en las frases iniciales de la cita anterior porque son muy importantes para lograr comprender las características propias del Modelo Universitario de la Universidad de Alcalá de Henares. Se dice que la enseñanza superior, en este caso de la universidad que estamos estudiando, fue concebida como un vehículo para europeizar y luego nos aclara qué significa eso de europeizar, es decir desemitizar. A quiénes se pretendía desemitizar pues era a una población catalogada de mozárabe, es decir cristianos con una ascendencia de la cultura árabe. Todo esto con el fin de asentar la ortodoxia de la Iglesia Católica a través de unas reformas. De seguida voy a desmenuzar todas estas ideas para que se logre entender la profundidad de las mismas, luego volveremos sobre la universidad misma.

Hay un extendido proceso en España que tiene su desarrollo en la denominada Baja Edad Media. Es un largo proceso que tiene su clímax con la expulsión de los moriscos en 1609. Es un proceso de desemitización y desorientalización de España. Un hito importante de esta dinámica lo representa la creación en el año 1478 de la Nueva Inquisición. Este proceso significó la expulsión tanto de judíos como de musulmanes de la Península Ibérica. Fue una persecución que cobró un ingente número de víctimas. Como mecanismo para salvaguardar sus vidas los perseguidos optan por convertirse al catolicismo como un mecanismo de supervivencia. Ese fenómeno converso trajo como consecuencia una gran polémica dentro de la Iglesia católica, el de la sinceridad de la conversión.

Se instaura dentro de esta dinámica de persecución lo que la historia conoce como la limpieza de sangre:

En este ambiente de hostilidad empezó a dar sus primeros pasos la obsesión por la limpieza de sangre. En 1449, el alcalde Mayor de Toledo explota el descontento del pueblo contra la excesiva imposición (y sobre todo contra un personaje muy controvertido, el favorito del rey Juan II, don Álvaro de Luna) y dirige un levantamiento popular, haciéndose con el control de la ciudad (El Alaoui, 2002, p.s/n).

Con los denominados Reyes Católicos se produce una unificación política y religiosa de España. Esto hace que las minorías religiosas no fuesen toleradas y por ello una de las instituciones creadas para justificar ideológicamente tal expulsión va a ser la Inquisición española. El año 1492 es emblemático para los Reyes Católicos; por un lado, Cristóbal Colón por accidente, se topa con un nuevo continente en donde hay unos habitantes que luego entre otras cosas producen un gran debate teológico (la disputa de Valladolid); por el otro, logran recuperar el reino de Granada, expulsando así el último bastión musulmán en España; finalmente, se expulsan a los últimos judíos.

Tantos los judíos como los mudéjares que vivían en Granada en principio fueron protegidos por los Reyes Católicos; esto fue cambiando en la medida que la política de unificación fue necesitando de cohesión interna. En este proceso de cristianización forzada destaca dos personajes, el primer arzobispo de Granada fray Hernando de Talavera y el arzobispo de Toledo el Cardenal Cisneros. El primero utilizó una estrategia de disuasión para lograr la conversión a la fe cristiana; el segundo, optó por medidas coercitivas y brutales, tenían dos opciones los musulmanes, o convertirse o ser expulsados de España.

La gran mayoría optó por quedarse en la tierra que los había visto nacer y a partir de esta última fecha, ya no quedarían, oficialmente al menos, musulmanes en

España; un nuevo personaje hacía su entrada en la Historia: el morisco, mudéjar convertido al catolicismo, voluntariamente o por la fuerza (El Alaoui, 2002, p.s/n).

Hecha esta breve disgregación que me pareció pertinente, volvamos a nuestro objeto de estudio, la universidad de Alcalá de Henares.

Antecedentes de la universidad

El antecedente más remoto de esta universidad se ubica en el año 1293. Es el documento fundacional del estudio otorgado por Sancho IV, previa petición del Arzobispo Gonzalo Pérez Gudiel, se ha dicho que éste documento no es prueba suficiente de que el estudio existió para esa época; no obstante, la presencia en la Villa de posible profesores del Estudio, así como el interés de estos dos personajes hacen pensar que sí hubo una existencia de tal estudio, aunque fue efímera por la desaparición de estos dos personajes, lo que ocasionó la crisis de la institución (Martínez,2013).

Es oportuno señalar que el Reino de Toledo fue “reconquistado” por los cristianos alrededor del siglo XI; no obstante, hasta el siglo XIII continuaba siendo hegemónica la cultura musulmana.

Es a partir de este momento cuando se hace patente un doble fenómeno: por un lado, la presencia de una mayoría de inmigrantes que no entienden el árabe; por otro, el interés de la elite mozárabe por la cultura latina. Este flujo se vio favorecido por la presencia en esas tierras de las órdenes mendicantes y porque los titulares del arzobispado con frecuencia fueron foráneos. A este respecto, la influencia de París se hizo evidente: así, Gonzalo Pérez Gudiel (que era de origen mozárabe), estudió en París (donde obtuvo el grado de bachiller en Artes) y luego residió en Italia antes de interesarse por Alcalá (Martínez, 2013, p.79). Seguidamente voy a introducir una tabla en donde además de este antecedente más remoto se logrará apreciar otros que son significativos dentro de la evolución histórica de la universidad:

Tabla 8: Antecedentes de la Universidad de Alcalá de Henares

PERSONAJES	ACCIONES	FECHAS
Sancho IV, Rey de Castilla Arzobispo Gonzalo Pérez Gudiel	Documento fundacional del estudio	1293
Arzobispo Alfonso Carrillo de Acuña	Crea en Alcalá un convento de franciscanos observantes	1453
Papa pío II	Erige un estudio mendicante y lo dota de tres cátedras destinadas a la enseñanza de las artes liberales y las ciencias sagradas	1459
Papa Inocencio VIII Arzobispo Pedro González de Mendoza	Convierte el estudio mendicante de 1459 en un <i>studium generale</i> añadiendo cátedras de teología, derecho civil y canónico. Es el primer estudio general de la observancia franciscana en Castilla.	1487

Fuente: Martínez Neira, M. (2013). En los comienzos de la Universidad de Alcalá. Elaboración propia. Camacho (2022).

Francisco Jiménez de Cisneros (el Cardenal Cisneros)

Este hombre emblemático va a ser el encargado de darle forma a toda la estructura organizativa y funcional del modelo universitario único que significa la Universidad de Alcalá de Henares. Es Cisneros un personaje polémico y poderoso que impondrá su carácter en buena parte de la historia Moderna de España. Tuvo una

gran influencia durante el gobierno de los denominados Reyes Católicos Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón. Entre otros cargos que ostentó en su larga trayectoria política-religiosa se encuentra la designación como arzobispo de Toledo, confesor de la Reina Isabel I de Castilla, Cardenal, Inquisidor Mayor. Su formación se produjo en Salamanca y en Roma, posteriormente ingresó a la orden de los Franciscanos. A continuación, les presento una tabla de los eventos que el Cardenal Cisneros realizó en función de consolidar la universidad.

Tabla 9: Eventos del Cardenal Cisneros para consolidar la Universidad

EVENTO	FECHA
Pagos por la compra de las casas donde habría de construirse el futuro colegio	1495
La solicitud a la curia romana para la creación de un <i>collegium scholarium</i> en la villa	1498
El Papa Alejandro VI mediante la bula: <i>Considerantes</i> , autorizaba al arzobispo para fundar un colegio y darle estatutos adecuados	15 de marzo de 1499
El Papa Alejandro VI mediante la bula: <i>Etsi cunctos</i> , de 13 de abril, que facultaba al nuevo colegio para conferir todos los grados académicos;	13 de abril de 1499
El Papa Alejandro VI mediante la bula: <i>Militanti Ecclesiae</i> , también de 13 de abril, que establecía el fuero académico	13 de abril de 1499
El Papa Alejandro VI mediante la bula: <i>Inter caetera</i> , por la que se aprueba en todas sus partes el proyecto de un colegio universitario en Alcalá y se faculta a Cisneros para programar su régimen y realizar su construcción.	13 de abril de 1499
El Papa Alejandro VI mediante la bula: <i>Meritis tuae devotionis</i> ,	14 de

establecía que las cátedras fundadas por Carrillo se fusionaban con el Colegio.	noviembre de 1500
En el pontificado de Julio II, Cisneros se apresuró en conseguir la confirmación de su obra ¹² .	1503
A petición de Cisneros, Juana I incorpora el privilegio de Sancho IV a la fundación. No se trataba de confirmar el antiguo privilegio sino de renovarlo y ampliarlo, añadiendo al nuevo colegio, universidad y estudio los privilegios, franquicias, libertades, exenciones, preeminencias, prerrogativas e inmunidades que tenían las universidades de Salamanca y Valladolid, y cualquier otra que se fundase en el reino. De esta forma, mediante la fusión se da origen al colegio-universidad.	1512
El Papa Julio II por la bula <i>Quoniam per litterarum studia</i> , sitúa bajo su protección y jurisdicción a todos los miembros del colegio y universidad (“sub Beati Petri et Sancti paedicti protectione suscipimus”), eximiéndoles de la jurisdicción de los arzobispos de Toledo. Y les concede los mismos privilegios que a París y Salamanca.	23 de junio de 1512
El Papa Julio II por la bula <i>Super familiam</i> , de 29 de octubre, ofrecía la expectativa de colocar en todas las diócesis del reino de Castilla a los graduados de Alcalá.	1512
El Papa León X mediante la bula <i>Ex debito</i> , completa el del colegio añadiendo la facultad de conferir grados en medicina.	3 de noviembre de 1514

Fuente: Martínez Neira, M. (2013). En los comienzos de la Universidad de Alcalá. Elaboración propia. Camacho (2023).

Como se logra apreciar en la Tabla 2 la labor del Cardenal Cisneros para consolidar la universidad fue titánica. Le invirtió no sólo esfuerzo y tiempo, sino recursos materiales de su acaudalada fortuna, además de todas estas acciones

enumeradas, el Cardenal hizo otros cúmulos de acciones entre las que destacan la construcción de edificaciones, la dotación de las rentas para su funcionamiento.

Objetivos que perseguía la fundación de la universidad

Hacia el siglo XVI existen rasgos diferenciadores entre la política universitaria de Isabel I en el reino de Castilla y la de Fernando El Católico en el reino de Aragón. Isabel I se inclinó por una política centralista, mientras que Fernando optó por una política de fundar universidades en cada reino. Ambas políticas, aunque diferenciadoras en el fondo buscaban un mismo fin.

La Universidad de comienzos del XVI, que representaba tanto las tendencias y los rasgos intelectuales de ambas Coronas, era la de Alcalá. El Cardenal Cisneros tenía una política universitaria firme, basada en el modelo parisino, y contraria al uniformismo salmantino. Tales directrices servían para promocionar el humanismo y el Renacimiento en España, directriz en alza hasta la Reforma Protestante (Ramis, 2013, p. 115).

Los fines por los cuales se creó la universidad lo podemos ubicar en tres grandes bloques: religioso, político y cultural. En el plano religioso hay que decir que los siglos de la denominada Baja Edad Media europea los valores espirituales de la religiosidad estaban en crisis. En tal sentido el primer objetivo de la universidad consistió en lograr la formación de eclesiásticos que rescataran esos valores cristianos que se habían perdido. Digamos que ese fue el objetivo primordial del Cardenal Cisneros. Representaba Cisneros las dos grandes aspiraciones de la Iglesia Católica: por un lado, encarar la reforma de la iglesia española, en sus dos grandes divisiones, por un lado, las órdenes religiosas y en el otro el clero regular (Gutiérrez, 1994).

Además, nos dice el autor precitado, la otra gran aspiración de la Iglesia Católica era que a la par de velar la universidad por la formación del clero, también se proponía renovar los textos bíblicos, necesitaba la Iglesia revisar a profundidad las fuentes escriturarias que sostenían su andamiaje ideológico debido a que se

habían venido tergiversando. Fruto de ese esfuerzo renovador dentro de la Iglesia surge la Biblia Políglota y el desarrollo de las imprentas universitarias.

Señala Gutiérrez que a la par de lograr ese objetivo religioso del cual se ha venido exponiendo surge también un objetivo político. Se debe recordar que los inicios de la modernidad española se dan a partir de la expansión que se produce tanto hacia América, como hacia África. Esta expansión territorial supuso para su consolidación la formación de intelectuales que justificaran tanto la expansión como la formación de una nueva concepción del Estado español.

El tercer objetivo que perseguía la creación de la universidad ronda el interés cultural. En efecto, se trataba de lograr una adecuación de la teología en función de los principios desarrollados en la antigüedad clásica griega, fundamentalmente de las ideas pregonadas por Aristóteles. Para ello la enseñanza buscó rescatar las tres grandes lenguas difusoras para el momento de la cultura: el griego, el hebreo y el latín. Constituyen entonces estos tres grandes objetivos religiosos, políticos y culturales los pilares en donde descansara el funcionamiento de la universidad.

El desarrollo de las universidades españolas fue desigual, no sólo según los períodos históricos de que se trata, sino también del reino donde se fundaron y desarrollaron. Una clasificación de las mismas permite hacer una primera categorización, universidades Mayores por un lado y universidades Menores por el otro; esta primera clasificación, tenía que ver con el número de Facultades con las que contase y la capacidad de otorgar el mayor número de títulos. “Salamanca, Alcalá y Valladolid serían denominadas, por su poder, dotación y prestigio, «universidades mayores», mientras que las demás serían 'universidades menores'» (Ramis, p.2013). Otra tipología de clasificación que tiene que ver con sus orígenes las divide en cuatro tipos: las que deriven de su carácter colegial, es decir, que se originaron a partir de un colegio; las de carácter claustral, en donde el poder se ejercía a través de los claustros de profesores y estudiantes; las de origen municipal y finalmente las de origen conventual.

Orígenes, desarrollo y funcionamiento de los colegios en Europa

Para ahondar en el estudio de las universidades medievales y modernas se hace necesario hablar de los Colegios Mayores y Menores, por eso me ha parecido necesario presentar un bosquejo de los mismos de manera que se logre comprender mejor el papel que jugaron dentro y fuera de la dinámica universitaria. Luego que se haga ese recorrido introductorio entonces le llegará el turno al estudio del Colegio Mayor de San Idelfonso, uno de los componentes del trinomio sobre el cual descansaba el funcionamiento de la universidad de la que estamos hablando.

Antecedentes de los colegios

Durante el siglo V luego de la caída del Imperio Romano de Occidente la cultura clásica logró sobrevivir fundamentalmente a través de la cristianización de la misma por parte de los eruditos cristianos. Con la excepción de algunos lugares de Italia las denominadas escuelas imperiales como las municipales donde se formó la aristocracia de esa época eran un recuerdo remoto de un pasado glorioso. Desde entonces el arte de enseñar y educar fue un oficio de monjes y de clérigos (De Lario, 2019).

A decir verdad, las florecientes ciudades romanas eran cosa del pasado. Acudimos, en consecuencia, a una Europa ruralizada. Las instituciones educativas en pie como las escuelas monásticas catedralicias y presbiterianas o parroquiales están más dadas a la contemplación de Dios. Es por ello que se ofrece una adversidad a la cultura clásica basadas en las artes liberales del trivium, que en latín significa tres vías o caminos, conocidas también como las artes sermocinales; estas son las disciplinas seminales de la elocuencia, la gramática, indispensable para hablar bien, la dialéctica que es la herramienta básica para hallar la verdad y finalmente la retórica que adorna las palabras; y el cuadrivium, que en latín significa cuatro vías o caminos, también conocidas como artes reales, y comprendían la aritmética, la geometría, la astronomía y la música, y una inclinación hacia el estudio de los Padres de la Iglesia. “Unas escuelas en donde se

utilizaban los libros sagrados para enseñar a leer, primero y como libros de religión después (De Lario, 2019. p.33).

Se logra apreciar, que ante la inexistencia de las otroras cultas instituciones romanas, solo queda en la denominada Alta Edad Media, hasta alrededor del siglo XI, cuando comienza a germinar las primeras universidades occidentales, como única institución la Iglesia Católica y su estructura organizativa. Los centros de enseñanza de esos tiempos recibían en su seno sólo a monjes o clérigos regulares y a clérigos seculares. El latín va a ser la lengua con la que se imparte este restringida y elitista educación. Sin embargo, los abades recibieron en las escuelas monásticas a algunos niños que no conservaban las reglas de los monasterios o que iban a formar parte del clero secular. Esto se acaba con la denominada reforma benedictina iniciada por el monje Benito de Aniano, que decidió junto con el rey Julio el Piadoso (814-840) cerrar estas escuelas para aquellos que no fuesen a hacer vida monacal (De Lario, 2019).

Va a ser Carlos Mango alrededor del 789 (siglo VIII), con lo que la historia conoce como el renacimiento carolingio, cuando se procede a reabrir las escuelas monásticas, así como las catedralicias vuelvan a abrir sus puertas para los hijos de siervos o de hombres libres. Las escuelas monacales obedecían a unas características de una Europa rural pero ya hacia el siglo XI comienza un resurgir de las ciudades y con ellos el fortalecimiento de las escuelas catedralicias:

La era benedictina, que comienza con Carlomagno y se extiende a lo largo del siglo XI, tocaba a su fin. Todas las escuelas de algún relieve de ese período eran monásticas, y los maestros de las catedralicias procedían de los monasterios. Sin embargo, a partir de 1100 su estrella palidece y los monjes dejan de ser los grandes educadores de Europa en general y de la clerecía secular en particular. Las escuelas monásticas se encierran en sí mismas y dejan el monopolio de la enseñanza en manos de los clérigos, dirigidos por el obispo, quien delega en los canónigos y en especial en uno de ellos –el maestrescuela– la tarea de dirigir la escuela. El barrio

que flanquea la catedral, al que se llama “claustro”, se llena de alumnos. Las escuelas catedralicias empiezan a convertirse en la antesala de las universidades (De Lario, 2019. p.33).

Puede afirmarse que las escuelas monacales fueron las hegemónicas en la Europa rural que se extendió hasta alrededor del siglo XI. En esos últimos tiempos los monasterios se retrotrajeron a su interior. A partir del siglo XI comienza un lento resurgir de las ciudades y con ello el fortalecimiento de las escuelas catedralicias. Esa dinámica urbana necesitaba de la formación de “burócratas” para ocupar cargos tribunales, en despachos municipales, en las grandes cancillerías, en secretarios para el intercambio comercial entre las ciudades, se pasa paulatinamente de una educación para pocos que era la impartida en los monasterios a una educación más amplia, aunque todavía para privilegiados.

En ese lento, pero sostenido, transitar de una sociedad rural a una urbana, con el consiguiente aumento de la población, comienzan a surgir algunas escuelas urbanas, laicas y fundamentalmente privadas, independientemente del celo de la Iglesia. Es desde el seno de estas escuelas catedralicias en donde surgen las primeras universidades europeas. Como ya se ha señalado en otro lugar (Camacho, 2021) lo que se pueden denominar las “universidades madres” o los primeros modelos espontáneos van a corresponder a la Universidad de Bolonia y la de París, siguieron luego la de Oxford que pudiera considerarse un sub-modelo y luego la de Nápoles que es el primer modelo creado por lo que hoy se denomina un estadista.

Los estudios universitarios eran costosos para los estudiantes. De manera que una reducida élite accedía a dichos estudios. Los estudiantes debían asumir el traslado a las pocas ciudades que poseían universidad, costearse el alojamiento y el pago de la comida; adicionalmente, había otros costos que debía sumir propio de la dinámica universitaria: pago de matrícula, honorarios de los profesores, derechos y gastos exámenes entre otros. Se logra apreciar que vistas así las cosas lo costoso

que suponía ingresar y mantenerse en una universidad, el acceso era muy restringido.

Alguien pensó, sin embargo, que había que dar oportunidades también a quienes tenían cualidades para el estudio, pero carecían de medios para acceder a la enseñanza superior. Fue precisamente un inglés, Jocius de Londoniis –o Londonium– antiguo alumno de las escuelas de Notre-Dame, quien, a su regreso de Jerusalén, decide establecer en el Hôtel-Dieu (el asilo) de París en 1180 –cuando comienza a configurarse la universidad– un lugar de acogida para 18 estudiantes clérigos pobres. Esos estudiantes formarían poco después el primer colegio secular de la historia universitaria europea: el Collège des Dix-Huit –el Colegio de los Dieciocho–. Con él se iniciaba, en el último tercio del siglo XII, una tradición colegial que, con los cambios y matices que luego iremos desgranando, contribuyó –y en algún país sigue contribuyendo– a modelar el carácter de algunas universidades y a formar una parte significativa de la clase dirigente de Europa (De Lario, 2019. p.52).

De manera que esta estructura organizativa descrita en la cita anterior es un protocolegio. En sus inicios se va a conocer, alrededor del siglo XII como “casa de los escolares pobres”. En dichos lugares además de darles alojamiento a los estudiantes menos favorecidos, que llegaban a estudiar en los denominados estudios generales, una de las primeras denominaciones con los que se dio inicio a las universidades, también se les ofrecía comida. A esta “casa de los pobres” (domus pauperum) le habría precedido el “hospital” y el “hospicio”, todas estas estructuras de apoyo se inscriben en lo que se ha dado en denominar como la “revolución de la caridad” del Occidente cristiano que se inicia alrededor del siglo XII y que continúa en el siglo XIII, es una respuesta de la iglesia católica para adaptarse a las nuevas condiciones sociales que significó el resurgimiento de las ciudades en los inicios de la Baja Edad Media europea (De Lario, 2019).

A la domus pauperum le habían precedido el “hospital” y el “hospicio”. El hospitale podía ser tanto una casa de enfermos como una hospedería para viajeros y estudiantes con escasos recursos económicos, o un lugar de reunión para “toda una población marginal difícil de evaluar”. El hospitium, que normalmente venía calificado después como “de pobres” (pauperum) o “de peregrinos” (peregrinorum), tenía el significado de vivienda o de lugar de habitación; en el mundo estudiantil era una casa ocupada por un grupo de estudiantes bajo la responsabilidad de un maestro. A diferencia de París, en Oxford se le denominaba aula y en Cambridge domus, pero todos tenían la misma función: dar comida y alojamiento en comunidad, y bajo la supervisión de un superior, a aquellos estudiantes que no eran lo suficientemente ricos como para vivir en una casa con un tutor, ni tan pobres como para tener que vivir en condiciones miserables (De Lario, 2019, p.54).

La denominación de Colegios va a tener un significado polisémico que variará en el transcurrir de su longeva vida. Así por ejemplo en el caso de las órdenes religiosas éstas formaron colegios calificados de “regulares”, no se constituyeron para albergar estudiantes pobres; su objetivo era albergar a frailes adscritos a sus órdenes religiosas. Se convirtieron a partir del siglo XIII en escuelas en las cuales las órdenes religiosas querían dejar sus huellas bien definidas que en la revolución urbana de ese siglo significó el sector universitario.

Se trataba, de hecho, de conventos de estudios establecidos junto a las universidades –lo que puede llevar a cuestionar que esas “casas” pudieran denominarse “colegios”– con una función social e intelectual muy distinta a la de los colegios seculares: la constitución de auténticas redes escolares destinadas a formar las élites dirigentes de las distintas órdenes (mendicantes, monásticas, militares y canónicas), (De Lario, 2019, p.55).

Los colegios seculares tomaron mucho de los que constituyeron las órdenes religiosas y eso se vio reflejado en sus estatutos o constituciones. Dichos colegios se diferenciaron, no obstante, de otras instituciones seculares, que, aunque también

se les llamó colegios, nada tenían que ver con la universidad o de otra manera va a ser instituciones pagas cuya dirección las sostienen particulares. Es una amplia gama que van desde las que otorgan becas para estudiantes pobres, pero que no les garantizan ni hospedaje, ni mucho menos comida; existieron otros, en donde, un profesor adicionalmente de garantizarle alojamiento, ofrecía algún tipo de apoyo en sus estudios.

El cambio del carácter de la universidad francesa y la desaparición física de la mayoría de esos colegios con la Revolución de 1789, unido a la permanencia de estas instituciones y de la universidad colegial en Inglaterra, ha propiciado que, en nuestro imaginario, Oxford y Cambridge –conocidas como Oxbridge por sus estudiantes– sean las universidades colegiales por excelencia. No cabe duda de que lo fueron y de que todavía lo son. Pero no la hay tampoco de que la universidad colegial más importante de la Edad Media fue la de París, donde se inicia un movimiento que permeará también, entre otras universidades continentales, las del Midi francés (Toulouse, Cahors, Montpellier), Bolonia, Padua, Pavía, Lovaina, Salamanca, Coimbra, Alcalá de Henares, Cracovia y las del Sacro Imperio Romano Germánico, llegando a sumar más de 350 fundaciones, entre 1180 y 1689, en toda la Europa de la [...]. Hay, sin embargo, abundantes matices, cambios, diferencias, fusiones y desapariciones en el espacio y en el tiempo (De Lario, 2019, p.59).

Hay tres etapas que debe cumplir un colegio secular para lograr su consolidación:

1. Debía estar dotada una base sólida tanto de edificio como de patrimonio,
2. Contar con la garantía del poder laico hacia la fundación y la protección de la Santa Sede y
3. Contar con la redacción de los estatutos o constituciones.

Los siete colegios mayores

El primer Colegio para españoles se fundó en Bolonia, el Colegio Mayor de San Clemente, conocido como el colegio “de los españoles”. Siete Colegios Mayores conformaron una élite cerrada que defendieron sus intereses y crearon

envidias y conflictos por parte de otros sectores que se oponían o envidiaban esos privilegios. Uno de los principales privilegios es que con casi absoluta seguridad quienes formaran parte de este selecto grupo al salir contaba con un cargo encumbrado dentro de la burocracia del momento. En la siguiente tabla se describe el nombre, fundadores, lugar y fecha de fundación de dichos colegios.

Tabla 10: Los Siete colegios Mayores

COLEGIO	FUNDADOR	FECHA	LUGAR
Colegio Mayor de San Clemente ("de los españoles")	Álvaro Gil de Albornoz	1367	Bolonia
Colegio Mayor de San Bartolomé	Diego de Anaya	1401	Salamanca
Colegio Mayor de Santa Cruz de Valladolid	Cardenal Mendoza	1486	Valladolid
Colegio Mayor de San Ildefonso	Cardenal Cisneros	1499	Alcalá de Henares
Colegio Mayor de Santiago el Cebedeo o de Cuenca	Obispo Diego Ramírez de Villaescusa	1500	Salamanca
Colegio Mayor de San Salvador o de Oviedo	Obispo Diego de Muros	1517	Salamanca
Colegio Mayor de Santiago o del arzobispo	Arzobispo Fonseca	1521	Salamanca

Fuente: Carabias (2013). Evolución histórica del colegio mayor. Del siglo XIV al XXI. Elaboración: propia. Camacho (2022).

Dentro de las características que les son comunes a todos estos colegios, es que fueron creados con personajes con elevadas riquezas económicas y con vínculos muy estrechos con los poderes del momento lo que le permitía sufragar los gastos de manutención que suponían sostener una institución de estas características. De allí que dichos mecenas fundaban estos colegios “[...] -como un modo de buscar la salvación de sus lamas, por lo que, entre las obligaciones de los beneficiados los colegiales- figura la de rezar por el alma de los fundadores” (De Lario, 1995, p.156).

La actitud de estos poderosos personajes es cónsona al concepto de pobreza que se tenía durante le Edad Media europea. Sin embrago, este concepto de pobreza resulta de una ambigua definición, o en todo caso de una polisemia que abarca una amplia gama de caracterizaciones. En el Antiguo Régimen existían los pobres que ocupaban el nivel inferior dentro de la estructura social, a esos no se refieren los estatutos de estos siete colegios. Veremos en el cuadro siguiente cómo cada Colegio establecía un ingreso anual máximo para que sus escolares pudieran mantenerse como miembros de esos colegios. De manera que es indudable que estos “pobres” no corresponden a los estratos menos favorecidos de la sociedad medieval.

Tabla 11: Cantidades anuales que se permiten a los colegiales, procedente de rentas seculares o eclesiásticas

COLEGIO	MÁXIMO DE RIQUEZAS PERMITIDA A LOS COLEGIALES
Colegio Mayor de San Clemente (“de los españoles”)	50 florines de oro de Bolonia
Colegio Mayor de San Bartolomé	1.500 maravedíes
Colegio Mayor de Santa Cruz de Valladolid	25 florines de oro de Aragón (6.000 maravedíes)
Colegio Mayor de San Ildefonso	25 florines de oro de Aragón (6.000 maravedíes)
Colegio Mayor de San Salvador o de Oviedo	6.000 maravedíes
Colegio Mayor de Santiago el Cebedeo o de Cuenca	20 ducados de oro (7.500 maravedíes)
Colegio Mayor de Santiago o del arzobispo	30 ducados de oro (11.250 maravedíes)

Fuente: De Lario, D. (1995). El requisito de pobreza en los colegios mayores españoles. Camacho (2022).

Con este cuadro queda evidenciado que los colegiales no eran los pobres excluidos socialmente de la estructura socio-económica estamental de la época. Así las cosas, existen pobres excluidos de la sociedad y pobres integrados a ella. Los

colegiales califican a los del segundo grupo. Este tipo de pobres que están integrados a la sociedad también solían ser de dos tipos: los de solemnidad y los pobres vergonzantes. Estos últimos eran nobles venidos a menos económicamente, de manera que no estaban excluidos socialmente en es vertical y excluyente sociedad estamental de la época, eran sostenidos económicamente por cofradías. Los pobres de solemnidad como los vergonzantes podían conforman los colegios. La única condición era mantenerse en los límites permitidos de pobreza, los que la superasen debían abandonar el colegio.

No se trataba, desde luego, de cantidades excesivas, si consideramos que, por ejemplo, un maestro de obras de Valladolid ganaba, a mediados del siglo XVI, alrededor de 25.000 maravedíes anuales. Por otra parte, con objeto de: que se mantuvieran esos niveles de pobreza mientras los escolares permanecieran en las instituciones, algunas constituciones exigían que, si tras su admisión, algún colegial incrementaba su renta o sus bienes patrimoniales por encima de lo establecido, debía dejar el Colegio. Este aspecto se incluía, además, en el juramento solemne que debían hacer los escolares al ingresar en estas instituciones (De Lario, D. 1995, p. 160).

El umbral de pobreza se mantuvo más o menos estable a lo largo del siglo XVI; no obstante, a mediados del siglo escala de manera exorbitante desfigurándose así los objetivos de sus fundadores. Si bien es cierto que durante ese periodo se produce una inflación vertiginosa en España, no es menos cierto que los Colegios exageraban su deterioro económico al punto de que Felipe V emite una real Cédula para poner coto a tal irregular situación.

Colegios como San Bartolomé o como el San Idelfonso se ingeniaron novedosos mecanismos que les permitían evadir el requisito de pobres que establecían sus constituciones y estatutos. En el caso del San Idelfonso creó la figura de “los capellanes de manto interior”, una categoría que no entraba dentro de los que se consideraban colegiales. Por este medio, miembros de la Alta Nobleza ingresaban al Colegio. También crearon la figura de colegiales porcionistas. “Estos colegiales,

que pagaban por estar en el colegio, tenían relaciones con personajes importantes de la corte y aportaban prestigio y patronazgos a la fundación” (De Lario, 1995, p. 168).

Colegio Mayor de San Ildefonso

El complejo universitario diseñado por el Cardenal Cisneros como se hace mención *infra* estaba conformado por un trinomio, entre el que destaca el Colegio Mayor de San Ildefonso. Tal diseño de universidad se vio reflejado tanto en la Constitución de 1510, como la que se presentó luego de la reforma de 1517. Este Colegio va a tener bajo su protección a “[...] treinta y tres colegiales de voto, dependiendo de él diferentes colegios de artistas en los que los estudiantes iniciaban su vida académica” (Gutiérrez, 1994, p.19).

El Cardenal Cisneros realiza un concienzudo estudio de los Colegios que existían y a partir de allí formuló sus propios estatutos. “El fundador idea el Colegio Mayor de San Ildefonso como órgano corporativo lo dota de toda la capacidad jurisdiccional con sus correspondientes instancias gubernativas y administrativas: rector, consiliarios, colegiales, oficiales de cuentas y mayordomos” (Ruiz y Gómez, 2020, p. 27).

Estructura organizativa y funcionamiento de la universidad

Se hace necesario precisar a detalle la organización compleja que supone la universidad ideada por el Cardenal Cisneros. Como se ha hecho mención líneas *supra* se ha exagerado, o en todo caso sobredimensionado el valor o la presencia del Colegio Mayor y los Colegios Menores en la dinámica organizativa y funcional de la universidad. El modelo ideado por el Cardenal Cisneros no tiene parangón en ningún otro lugar del Reino de Castilla, de España, ni de Europa.

Es así como la fundación de la universidad Alcalá de Henares hay que verla desde una perspectiva amplia, de manera holística. A mediados del siglo XV e inicio del siglo XVI la cristiandad y en particular el reino de Castilla atravesaba por situaciones difíciles y cambiantes a la vez. Había una presión desde el Este y otra desde el Oeste que operaban en una especie de yunque y martillo, en efecto, por el

Este la presión provenía por el avance de la cultura otomana presente en el dominio de Constantinopla; desde el Oeste, las contradicciones con el reino Nazarí.

A estas presiones exteriores se les iba a sumar las que se producían al interior de España. En efecto, se pujaba por salir de las influencias del enfoque escolástico de la visión del mundo medieval y se abría paso hacia el humanismo, que representaba otra visión distinta del mundo, en donde el centro es el hombre y la naturaleza y una nueva relación con dios. Es por ello que:

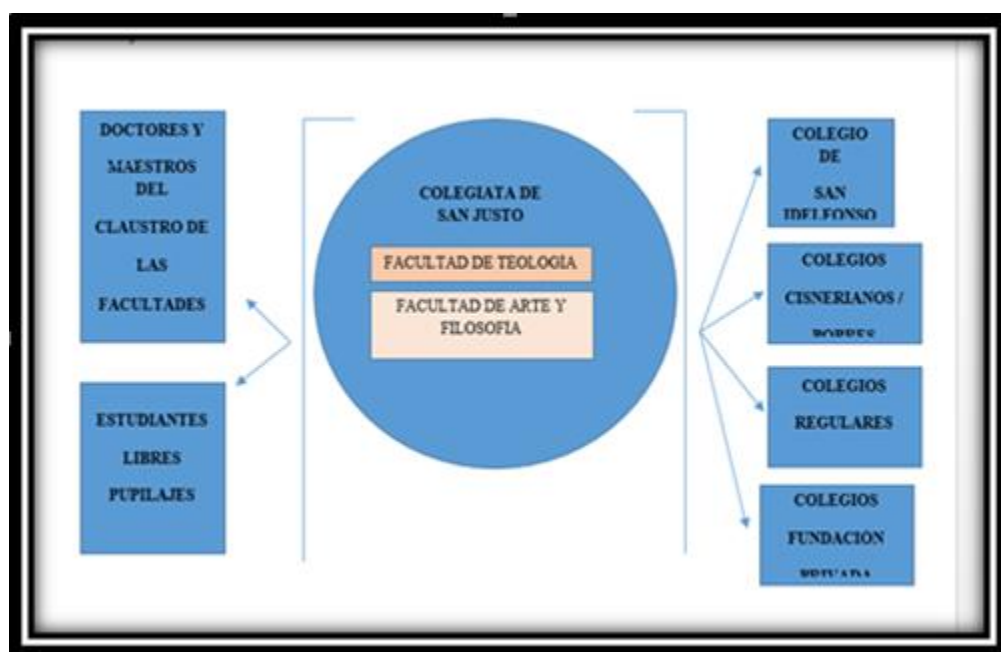
En este contexto las acciones del propio Cisneros, de otros prelados y de la propia monarquía a la que servían no deben ser entendidas como parte de un proyecto, sino como la acción combinada de todo un plan que trascendía lo particular de un reino para situarse en el ámbito general de la cultura y la civilización cristiana. La propia creación del Colegio Mayor de San Ildefonso y Universidad de Alcalá forma parte de esta visión holística y trascendente del momento histórico que tratamos y de sus protagonistas (Ruiz y Gómez, 2020, p.26).

A decir de Ruiz y Gómez (2020) la universidad estaba formada por un trinomio. Por un lado, se encontraba el Colegio Mayor de San Ildefonso, que pudiera decirse que era la cabeza de la universidad, donde se estructura el gobierno y la administración del patrimonio de la Universidad. De seguidas están las Facultades, que serían la academia propiamente dicha. Por último, dentro de este trinomio se encontraba la Colegiata de San Justo, dicha colegiata, por instrucciones dejadas por el Cardenal Cisneros tenía presencia en las facultades de Teología y la de Arte y Filosofía; pero adicionalmente, estaba facultada la Colegiata para supervisar el Colegio Mayor, así como también para supervisar a la universidad debido a que podía enviar visitadores a supervisar cada curso.

El ejercicio del poder era un complejo mecanismo de pesos y contra pesos de las tres instituciones antes descritas, la Universidad propiamente dicha, el Colegio y la Colegiata; cuyas cabezas eran el Rector, el abad-canciller y el visitador anual Ruiz

y Gómez (2020). En el siguiente cuadro se verá con mejor precisión los que se está exponiendo:

Figura 4: Estructura Académica de la Universidad De Alcalá (Siglos.XVI-XVII)



FUENTE: (Gómez, 2020). La necesidad de una apertura en la historiografía de la universidad de Alcalá. Camacho (2022).

Existieron, del mismo modo, otras estructuras de organización dentro de ese complejo universitario que significó la universidad de Alcalá de Henares, nos referimos a las academias. Su creación son producto de las reformas ilustradas, existieron varias academias que servían de complementos a las facultades de Teología, Medicina, Cánones, Artes y Lengua, destacan la academia de San José, la

de Santa María de la Regla, la de Santa María de Jesús y la de San Justo y Pastor (Ballesteros, 1992).

El rector

(Gutiérrez, 1994) informa que el gobierno de la universidad recaía sobre los hombros del Rector. Dicha figura correspondía a uno de los miembros del Colegio Mayor de San Ildefonso. Debido al alto grado de poder que ostentaba en diversas parcelas bien sea académicas, como jurisdiccionales, tanto como colegial o judicial se le conocía para la época como “el todopoderoso rector de Alcalá” (p.23). Debido a las amplias prerrogativas que suponían dicho cargo antes de su elección el Colegio Mayor se dividía en bandos para disputarse esos privilegios. Sumado a este conflicto también se hallaban otros tantos. Debido al amplio poder que acumulada se producía tensiones y enfrentamiento tanto con factores externos a la universidad como lo era las autoridades municipales; así como, a lo interno de la universidad, con otras instancias universitarias como los claustros universitarios. Finalmente hay que decir, que para el desarrollo de su amplio espectro de competencias contaba con el apoyo de consiliarios y vice-consiliarios.

Los estudiantes

Las grandes diferencias sociales y económicas de la época se veían reflejada a su vez en la conformación del estudiantado de la universidad. El sólo hecho que las clases universitarias se dictaran en latín, representaba por sí solo un signo de exclusión para las clases menos favorecidas económicamente y por ende cultural. De ello se desprende que no había una homogenización económico social de los estudiantes. Por el contrario, existía una variada gama de tipo de estudiantes.

(Gutiérrez, 1994) afirma que del grupo de los estudiantes lo más privilegiados eran aquellos que gozaban de una beca de alguno de los Colegios. Las becas que se instituyeron en los Colegios Menores para ayudar a las clases menos favorecidas económicamente, en la práctica se desvirtuaron, sobre todo después del siglo XVI. Dentro de los propios Colegios se instauraron unas élites internas de poder que

decidían quiénes podían optar por la beca o no; como era obvio resultando favorecidos familiares y amigos instaurándose un nepotismo.

Luego había toda una amplia gama que vivía según su procedencia económico-social. Los estudiantes pertenecientes a la nobleza vivían en buenas casas, teniendo a su disposición una servidumbre, otros: “[...] en pupilajes, algunos de ellos regidos por profesores de la Universidad -como fue el de Ambrosio de Morales- y los menos favorecidos en hospedajes de dudosa calidad o sirviendo a otros colegiales” (Gutiérrez, 1994, p.24).

En El colegio Mayor vivían además de los propios colegiales, los porcionistas que se pagaban sus estudios, como inquilinos se encontraban del mismo modo, las camaritas o *continios* que ocupaban dentro del colegio las áreas terciarias, las cámaras y salas comunes. Entre los colegiales eran elegidos los cargos de Rector, tres Consiliarios y otros cargos de carácter administrativo y oficiales de la Universidad Ruiz y Gómez (2020).

Los estudiantes gozaban del fuero académico por lo que era el Rector el encargado de imponer las sanciones tanto económicas o de otro tipo según fuese el caso a la hora de alguna infracción por parte de estos. Referido a su procedencia geográfica hay que decir que alrededor del 75% del alumnado de la universidad procedía del Reino de Castilla; otro tanto de diócesis como Zaragoza, Calahorra, también Navarra y de Cuenca; muy pocos estudiantes provenían del Norte de España, o de las zonas costeras del Levante sea de Valencia o Cataluña.

La vida académica de la universidad

La actividad académica de la universidad arrancaba el día 18 de octubre, que era la celebración de las festividades de San Lucas. La Facultad de Artes era la encargada de albergar en su seno a los estudiantes más jóvenes. La enseñanza descansaba en los denominados *trívium* y *cuadrivium* herencia de los clásicos y las denominadas artes liberales. El objetivo de ello era que los estudiantes pudieran aplicar los recursos dialécticos que ponían a su disposición la retórica. Los alumnos y luego profesores produjeron textos que eran leídos en la universidad: Domingo se

Soto y Gaspar Cardillo de Villanpando. De este último, se leía el libro *Summa Summalurum* (Gutiérrez, 1994).

El método de enseñanza resultaba rutinario y tedioso, consistía en ir leyendo los clásicos e interpretarlos; para ello, dividía sus lecturas por meses. Como se ha venido señalando la enseñanza se hacía en latín y los profesores se les tenían prohibido dictar sus enseñanzas. El objetivo último que perseguía este rutinario método de enseñanza es que al final del curso los estudiantes pudieran exhibir una brillante oratoria sustentada con los argumentos de los Padres de la Iglesia.

La enseñanza de la teología para el siglo XVI poseía un gran prestigio tanto fuera como dentro de España. A pesar de ello su enseñanza se había visto muy repetitiva y tediosa. El Cardenal Cisneros en busca de revigorizar la enseñanza teológica dentro de la universidad introduce una tercera vía entre el escolasticismo y el escotismo: el nominalismo. Para ese siglo XVI el texto por excelencia era La Suma Teológica de Tomás de Aquino; posteriormente, hacia el siglo XVII “[...] empezarán a influir las ideas de Melchor Cano y el padre Suárez” (Gutiérrez, 1994, p.27).

Contrario a lo que sucedió con la Facultad de Teología, la evolución de la Facultad de Cánones se produjo de otra manera. En sus inicios no contó con casi alumnos, pero eso se fue modificando y tomando como punto de referencia el año 1550 tuvo un incremento sostenido que se mantuvo por más de doscientos años. La razón de este vertiginoso incremento en el número de alumnos obedeció a una razón práctica. Esto es que sus egresados poseían el mejor perfil para ocupar los cargos en la administración civil, así como en la eclesiástica. Esta Facultad puede decirse que se constituyó en el epicentro donde se formaban tanto los letrados, así como los burócratas que iban a engrosar las filas del Estado español.

Además de las facultades de Teología y la de Cánones contó la universidad también con la Facultad de Medicina. La fundación de esta Facultad se remonta al año de 1514. Se puede decir que hasta finales del siglo XVI esta facultad gozó de un prestigio respetable. Dicho prestigio descansaba entre otras cosas por la valía de sus profesores. Se impulsó en esta Facultad nuevos aportes en cuanto a la enseñanza de

disciplinas como la anatomía. A su vez se avanzó en la concepción general que se tenía sobre la medicina, así como también, en los principios sobre los que se sustentaba y la doctrina que se debía impartir.

Las cuatro Facultades principales desde el punto de vista de la estructura docente la encabezaba un deán o decano y que debía ser el Doctor con mayor antigüedad que no necesariamente debía ser regente en activo; también existía un claustro conformado de doctores, de los cuales una sola porción eran regentes de cátedra. La parte estudiantil la formaban los matriculados en la Universidad que vivía en el Colegio Mayor, los de los colegios menores fundados por Cisneros, los de los colegios privados, los de los colegios regulares, los denominados estudiantes libres que vivían en una amplia gama de lugares.

Actos y grados académicos

Hablar de la universidad, es hablar de actos y grados académicos. Es allí donde, a través de sus rituales, como la universidad se concreta. Constituye esta etapa algopreciado por los universitarios, tanto profesores, así como para los estudiantes. Luego de un largo y duro transitar el estudiante universitario egresa y da paso a otro eslabón de su vida. Veamos a detallar la ceremonia del acto de grado en licenciatura:

[...] en Alcalá llamada Alfonsina, que se celebraba en el Paraninfo de la Universidad con gran boato y pompa; en ella el pretendiente al grado exponía los argumentos que tuviese sobre determinado tema elegido entre los libros de texto, siendo luego rebatido o comentado por los profesores que formaban parte del tribunal. El grado se conseguía al día siguiente en un acto celebrado en la iglesia de San Justo y Pastor. Al estudiante primero en la licencia le correspondía el honor de encabezar el rótulo que se ponía en la puerta de San Ildefonso. La licenciatura era bianual (Gutiérrez, 1994, p.28).

Precedía al grado de Licenciado, el de Bachiller. El grado de Bachiller en las distintas facultades no poseía las mismas pompas que suponía el grado de Licenciado, pues se considera un grado menor. En cuanto al grado de Doctor, hay que señalar que el mismo que la cosa era distinta, el ritual era grandioso. El fin del

ritual universitario de graduación buscaba resaltar la Figura del doctorando. Todo un cortejo suntuoso acompaña al futuro doctor. Al llegar allí el candidato a doctor solía disertar sobre materia “*gavis et magnifica*”. Cabe señalar que en la Edad Moderna europea eran pocos los alumnos que accedían al título de doctor. Obtener este título no exigía una investigación específica adicional; a decir verdad, este título se podía obtener a los pocos días de haber obtenido el de Licenciado. Quienes aspirasen a dar clases en las diferentes facultades eran quienes estaban interesados en alcanzar este grado académico.

La supervisión de la universidad

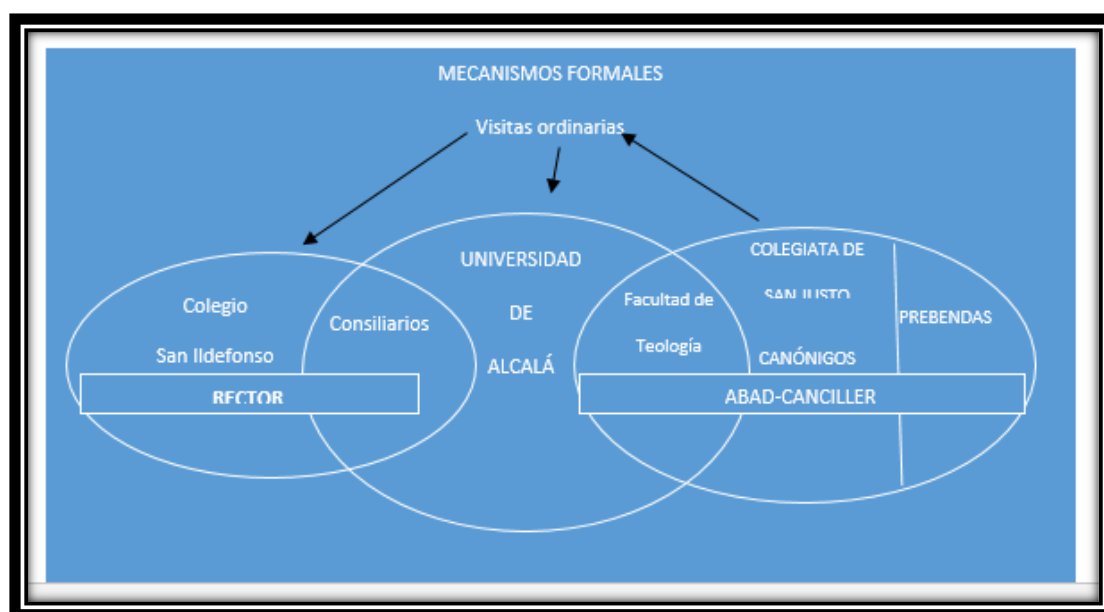
El Cardenal Cisneros estatuyó y así quedó expresado en las Constituciones de la universidad que anualmente un integrante de la Iglesia Colegial de San Justo y Pastor se dirigiera hasta el colegio Mayor para realizar una supervisión. Dicha supervisión abarcaba dos grandes aristas: por un lado, el tema económico supervisando el estado económico de la Hacienda en cuanto a ingresos y egresos; por otro lado, el tema del funcionamiento interno y selección de los miembros del colegio. En otras palabras, verificar el funcionamiento básico en cuanto a la manera cómo se estaba seleccionando el ingreso de sus miembros, cómo se estaba llevando a cabo la elección de los cargos internos, la alimentación, las asistencias, entre otras dinámicas internas (Gutiérrez,1994).

Las disputas de poder internas y externas

Como ya se ha establecido el complejo universitario ideado por el Cardenal Cisneros era una estructura de pesos y contrapesos de poder Colegio-Universidad-Colegiata. Desde esa estructura se estableció por parte de Cisneros unos poderes codificados: Rector- Abad/Canciller-Visitador.” La tensión entre ellos generaría los mecanismos informales de poder con la figura del arzobispo de Toledo” (Ruiz y Gómez, 2020, p.27). Los órganos encargados del gobierno y la administración del Colegio Mayor de San Ildefonso eran: Rector, consiliarios, colegiales, oficiales de cuentas y mayordomos. Respecto a la Universidad corresponde a la parte académica del trinomio estableciendo cinco Facultades: Teología, Artes, Cánones, Medicina y

Lengua. La Facultad de Lengua era de carácter propedéutico. La Facultad de Teología se vinculó directamente a la Colegiata de San Justo. El Abad de dicha Colegiata era su vez el Canciller de la Universidad. Es el único cargo facultado para otorgar los títulos de Licenciado, Maestro y Doctor. En la siguiente figura veremos esta compleja estructura:

Figura 5: Estructura orgánica de funcionamiento administrativo/gubernativo y académico del Colegio-Universidad- Colegiata de Alcalá.



Fuente: Ruiz y Gómez (2020). Mecanismos informales de poder en la Universidad de Alcalá: estructura político-social antes de Trento. Camacho (2022).

De los mecanismos de independencia para la universidad que previó el Cardenal Cisneros fue el Patronazgo Real y la no injerencia del arzobispo de Toledo, a través de sustraer de la jurisdicción del Arzobispado a quienes estuvieran matriculados en algunas de las Facultades pertenecientes a la Universidad. A la muerte del Cardenal Cisneros esto va a ser una de las razones de los conflictos con los arzobispos que sucedieron a Cisneros en el cargo luego de su fallecimiento.

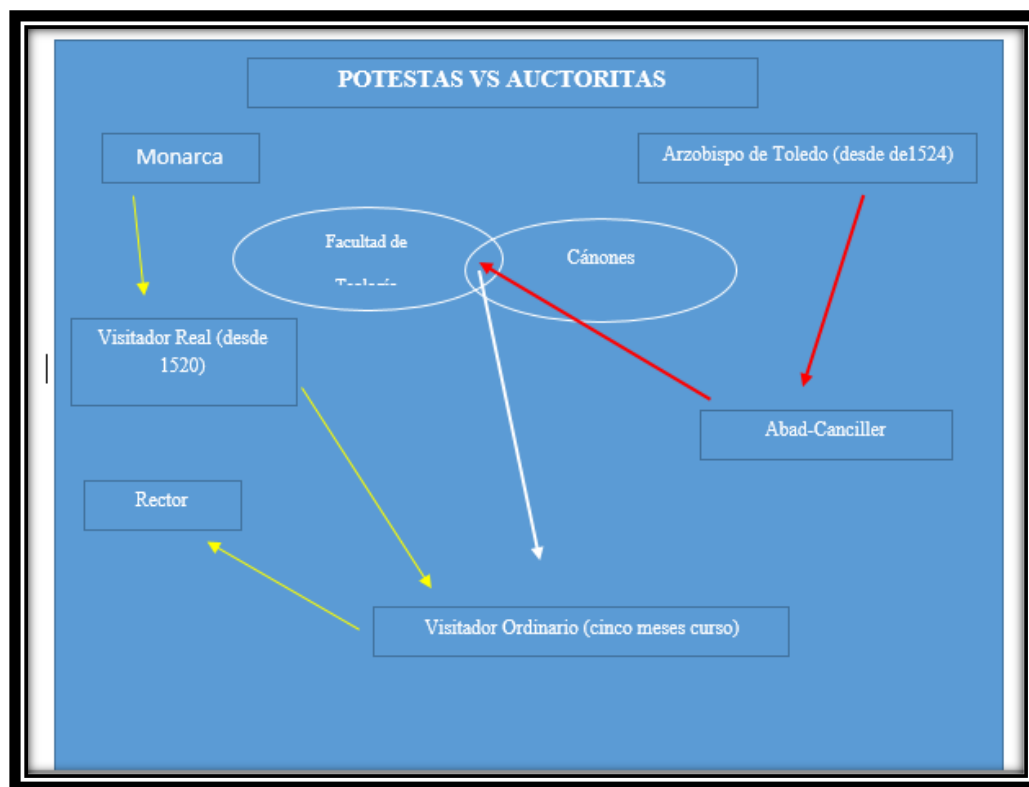
Otro mecanismo para garantizar la independencia de la universidad fue el cuerpo jurídico normativo. Las primeras Constituciones aparecen en 1510 y en 1517 son reformadas. Dos elementos fundamentales destacan en ellas, en primer lugar, la estructura funcional de organización del trinomio Colegio-Universidad. Colegiala que se traduce en el administrativo, el académico y el senatorial. El segundo elemento, es que dichas Constituciones previeron dos vías para su modificación, la primera a través de los colegiales del Colegio Mayor y la segunda a través de sus patronos reales. En la subsiguiente cita se podrá apreciar la compleja estructura de pesos y contrapesos diseñada por Cisneros:

La tercera parte de la estructura educativa era la senatorial. Se situaba en la colegiata de San Justo. Cada uno de los tres órganos tenía definidas sus competencias privativas, si bien es verdad que compartían espacios de acción común. Así, por ejemplo, el rector lo era del Colegio Mayor y de la Universidad. El Abad que lo era de la colegiata era a su vez canciller de la Universidad. Los oficiales y consiliarios de San Ildefonso ejercían sus funciones en toda la fundación complutense. Los nuevos canónigos y racioneros de San Justo pasaron a formar parte fundamental de las facultades mayores de Teología y Artes. Con esta ingeniería administrativa, de creación netamente cisneriana, se buscaba encontrar el equilibrio de poder o contrapesos en su funcionamiento (Ruiz y Gómez, 2020, p.30).

Siguiendo con los autores precitados a esta compleja estructura organizativa se sumaba la poderosa figura del Visitador. Figura prevista en las Constituciones. El Visitador realizaba visitas semestrales. Esa figura salía del seno de la Colegiata y correspondía a un canónico. Abarcaba estas visitas la supervisión del patrimonio mueble, así como el inmueble, salarios, cuentas de gastos, situación de la librería mayor, la vida académica y espiritual de los estudiantes. Tenía la potestad de suspender prebendas, de sancionar a estudiantes, al rector o a los consiliarios, inclusive sus funciones se extendían hasta la posibilidad de modificar la constitución

previa autorización real y papal. En la siguiente figura se podrá observar los mecanismos de poder:

Figura 6: Mecanismo de funcionamiento del poder.

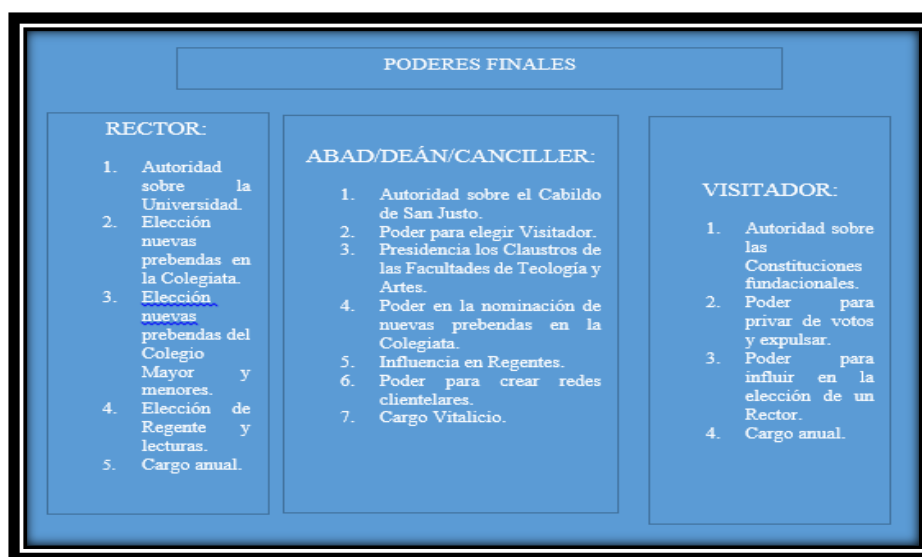


Fuente: Ruiz y Gómez (2020). Mecanismos informales de poder en la Universidad de Alcalá: estructura político-social antes de Trento. Camacho (2022).

La división en bandos dentro del entramado complejo del trinomio se sucedió en vida del Cardenal fundador; no obstante, tras su muerte los enfrentamientos se agudizaron. En efecto los arzobispos de Toledo que se sucedieron luego de Cisneros no podían contemplar pasivamente como los estudiantes por medio de las Constituciones estaban sustraídos de su jurisdicción. Como agravante de tal incómoda situación las constituciones no preveían potestad alguna para su cargo para modificarlas. Es así como se urden planes para inmiscuirse en la designación de cargos. Esto como era de esperarse agravaba los enfrentamientos entre bandos.

Existían dos bandos bien definidos, por un lado, los denominados castellanos. Estos lo conformaban los colegiales fundadores que habían sido traídos por Cisneros. El segundo bando era denominado los “béticos”. A través de otra figura se podrá observar las competencias las tres grandes figuras que dirigían en trinomio Colegio-Universidad- Colegiata:

Figura 7: Estructuras de poderes en la Universidad de Alcalá (1517-1545)



Fuente: Ruiz y Gómez (2020). Mecanismos informales de poder en la Universidad de Alcalá: estructura político-social antes de Trento. Camacho (2022).

Consideraciones finales

A través de las ideas que he expresado ha quedado evidenciado la originalidad de la Universidad de Alcalá de Henares. Su conformación no correspondió a la estructura tradicional de otras universidades que les precedieron del binomio Colegio- Universidad. En esta oportunidad la estructura organizativa descansó en un complejo de pesos y contrapesos conformado por un trinomio Colegio-Universidad- Colegiata. Este trinomio desde la cúspide lo dirigía respectivamente: Rector- Abad-Canciller-Visitador.

Desde el punto de vista de la Academia existieron cinco Facultades, Teología, Artes, Cánones, Medicina y Lengua. La cabeza de cada Facultad correspondía a un Deán o Decano y debía ser el Doctor más antiguo no importaba sino era Regente activo de Cátedra. Existió un Claustro que estaba conformado por Doctores de los cuales únicamente una pequeña porción eran Regentes activos. La Facultad de Lengua era de carácter propedéutico. El Canciller era el único facultado para otorgar los títulos de Licenciado, Maestro y Doctor.

En cuanto a la vida estudiantil hay que recordar las grandes diferencias sociales y económicas de ese período histórico; así las cosas, esto repercutía a su vez en la conformación del estudiantado de la universidad. Decir que las clases universitarias se dictaran en latín, constituía por sí mismo un signo de exclusión para las clases menos favorecidas económicamente y por ende cultural. De allí queda claro que no había una homogenización económico social de los estudiantes. Existía sí una variada gama de tipo de estudiantes.

La compleja estructura organizativa y funcional ideada por el Cardenal Cisneros a la larga fue el epicentro de su propia destrucción. Cisneros al pretender garantizar la independencia de la universidad, la sustrajo de la jurisdicción del poderoso arzobispo de Toledo. Esto no supuso ninguna contradicción mientras él estuvo vivo, pero al morir las cosas dieron un vuelco. Los siguientes arzobispos no podían contemplar con pasividad que su jurisdicción y competencia fuese mutilada. Es de esta manera como los bandos que ya en vida de Cisneros existían se radicalizaron aún más. El arzobispo al ver que no tenía competencia para modificar las constituciones, urdió entonces planes para incidir en la designación de sus autoridades.

La Universidad de Salamanca

Fundación y primeros estatutos

Dentro del contexto europeo medieval, encontramos que la universidad de Salamanca se funda posteriormente a otras universidades europeas afamadas, como lo son la de Bolonia, Oxford, o París. Hoy día es la universidad más antigua de la Península Ibérica que existe; previamente a ella, la precedió de manera efímera la Universidad de Palencia. Su fundación se inspiró en el modelo boloñés, y destaca por sus estudios jurídicos, antes que el teológico de la universidad de París, o los de Arte como en Oxford. Su fundación se le atribuye a Alfonso IX de León, y la data de fundación se ubica alrededor del siglo XIII, hacia finales del 1218 (Rodríguez, 1991).

Tres antecedentes históricos seminales nos refieren a sus primeros días de existencia. Según nos refiere Cabaria (2010) son tres sus antecedentes históricos fundacionales: en primer lugar, la Escuela y la Universidad de Palencia; en segundo término, la Escuela de Compostela y, por último, la Escuela Capitular de Salamanca. Paulatinamente, a través de diferentes constituciones pontificias el ordenamiento institucional en cuanto a su organización interna se fue poco a poco consolidando. Es así que, figuras como Benedicto XIII, alrededor de 1381 y 1441, y posteriormente las de Martín V, hacia el año 1422, hacen posible que dicha institucionalidad, en sus aspectos más esenciales, permanezcan incólumes hasta alrededor del siglo XIX (Rodríguez, 1991).

Desde el concepto del poder regio son varios los documentos en donde se recogen la legislación al respecto:

Desde el punto de vista regio, varios documentos de Fernando III, Alfonso X, Sancho IV y Fernando IV contribuyeron a la organización de esta universidad en los primeros ochenta años de su devenir. Es una normativa específica a la

que hay que añadir la de carácter general, pues es bien sabida la importancia capital de las Siete Partidas para la comprensión de este tema. (Carabias, 2010. P.3)

La Iglesia Católica, por su parte, también hizo lo propio para dotar a la universidad de una reglamentación en donde se viera reflejada sus intereses:

Otro importante conjunto documental provino de la cancillería pontificia. Antes de las constituciones de 1422, a la Universidad de Salamanca se dirigieron bulas, breves y constituciones de Alejandro IV, Bonifacio VIII, Clemente V, Juan XXII, Urbano V, Clemente VII, y, especialmente, de Benedicto XIII y del propio Martín V. (Carabias, 2010. P.3)

Esta doble tributación legislativa se conservó a lo largo de todo el período medieval en sus inicios con preponderancia del poder de la Iglesia Católica, posteriormente con alternancia con el poder regio, pero esto cambió a partir de los tiempos modernos. “A principios del siglo XVI se observan cambios en la dinámica, normativa y vida universitaria debido en gran medida a que la supremacía regia desplazó la influencia papal, rompiendo un equilibrio mantenido durante el periodo medieval” (Cubas, 2015, p.3).

Su primera denominación, continuando con Rodríguez (1991) fue como Estudio General, que traducía la posibilidad cierta de tres condiciones: en primer lugar, la diversidad de las enseñanzas allí prescrita; en segundo lugar, su calidad no privada, es decir abierta a todos los sectores de la sociedad y, por último, no por ello menos importante, el que sus graduados eran reconocidos en toda Europa, con la excepción de Bolonia y París.

No obstante, siguiendo con el autor precitado, esta restricción fue abolida posteriormente por Alfonso X el Sabio, quien para el año 1254 y 1255 dotó a la universidad de una serie de estatutos que iban dirigidos entre otros elementos a otorgarle rentas y organicidad; del mismo modo, que se fortalecen doce cátedras en

donde destacan las de derecho canónico, derecho civil, medicina, lógica, música y gramática. Se logra así mismo, a través de estos estatutos, el otorgamiento de la tan apetecida *licentia ubique docendi*, mediante la cual los docentes egresados de sus recintos podrían ejercer su profesión en toda Europa, una restricción que hasta el año 1333 estará vigente.

Organización interna

Como ya hice mención líneas *supra* la universidad de Salamanca siguió el modelo boloñés. Esto supone entre otros elementos la fuerte presencia de dominio de los estudiantes en sus distintos niveles de organización y funcionamiento; esta preponderancia del dominio estudiantil, va a ser drásticamente cambiada en los tiempos modernos cuando la autoridad de los reyes, finalmente se impongan por encima de la jerarquía de la Iglesia Católica. De allí que el Rector va a ser un estudiante, tal cual la tradición de la Universidad de Bolonia. En el devenir del tiempo se va configurando una red de poder de pesos y contrapesos para equilibrar el dominio estudiantil.

En este entramado de poder, destaca un cuerpo estudiantil que asesora al Rector, es un Consejo que se conforma con ocho escolares que son escogidos de manera proporcional de acuerdo a su procedencia territorial. Para contrarrestar esta presencia estudiantil en esta instancia de poder, surge una figura a la usanza del modelo de la universidad de París, conformado por los Claustros de Diputados y Plenos, que ya para el siglo XV están fortalecidos.

Como queda dicho el Claustro de Diputados era una figura de contrapeso que estaba conformado por 20 miembros. Catedráticos ordinarios o de propiedad en número de diez y los otros diez lo constituían los profesores auxiliares y los graduados. El segundo Claustro, el de Plenos, lo conformaban una asamblea máxima en donde se encontraban tanto como el Rector, los catedráticos, los diputados hasta los consiliarios estudiantiles.

En esa dinámica orgánica de pesos y contrapesos en la estructura de poder destaca una figura controversial que disputa al Rector funciones y privilegios, se trata del Maestrescuela. Esta figura polémica no se logra entender sino se la vincula con sus antecedentes históricos. Como ya lo he mencionado en otras líneas los orígenes de las universidades, entre otros, le debe mucho a las denominadas escuelas catedralicias que ya por su mismo nombre las vincula inexorablemente al mandato de la Iglesia Católica.

Tal cual como hace mención Beltrán (1954), las universidades en su origen medieval, como continuación de las escuelas medievales son una prolongación del largo brazo de la Iglesia Católica. No es de extrañar entonces que su alto contenido clerical en cuanto a su organización y funcionamiento. Dentro de esta estructura organizativa la figura del Canciller, u otra denominación que se le dé, pasaba a jugar el papel principal de la dinámica universitaria.

Beltrán nos acota que a través de los Concilios Tercero y Cuarto de Letrán (1179 y 1215) obligan a los cabildos a organizar las escuelas catedralicias, génesis de varias universidades medievales, en el caso que nos ocupa la de Salamanca. Durante ese proceso histórico se da una bifurcación. Algunos cabildos se inclinan por crear una nueva autoridad eclesiástica, en las escuelas catedralicias: el *sholasticus* denominado también como *magister saholaes*; mientras otras, se inclinan por anexar la dirección de la escuela catedralicia a un oficio preexistente. En el Norte de Europa recibe el nombre de Canciller, que entre otras funciones tiene la de guardar el sello de la corporación, así como la redacción y expedición de actas. En el Sur de Europa, por el contrario, recibió el nombre de *primicerio* o también al *praecentor*.

En el caso de España, nos vamos a encontrar una peculiaridad, se encontrarán ambas formas perfectamente deslindadas. Es así como, en el caso de Aragón, en las iglesias la dirección de las escuelas recaerá en el *praecentor* o *primicerio*; de manera que hasta finales de la Edad Media es casi que extraordinario encontrar la figura del

maestrescuela. Caso contrario ocurrió en Castilla. Allí ya desde el siglo XII, se nota la presencia del maestrescuela y para el siglo XIII, esa figura es preponderante.

La figura entonces del maestrescuela ya estaba constituida primigeniamente antes de la fundación de las universidades. Lo que se traduciría en que, sobre esta autoridad eclesiástica, dado su peso dentro de la jerarquía de la Iglesia Católica, recaería las dos funciones principales de la Universidad, de una parte, la jurisdicción académica; y por la otra, la de otorgar grados universitarios.

Las atribuciones del maestrescuela, afirma Beltrán (1954) para otorgar grados universitarios, van a recibir un espaldarazo en Castilla durante el reinado de Alfonso X, a través de un compendio de leyes que la historia conoce como la Siete Partidas. Ante el desorden y superposiciones legales en España este gobernante logra compendiar y ordenar jurídicamente su reino; este conjunto de leyes dada su consistencia jurídica se aplicó en Hispanoamérica hasta el siglo XIX. En este voluminoso compendio de Leyes en la Partida Primera como en la Segunda, se encuentran las atribuciones del maestrescuela.

La sociedad feudal europea, dada su composición estamental, era un continuo choque de intereses entre estos estamentos que tenían su repercusión en las instituciones. La disputa del poder temporal y el espiritual estaba a la orden del día. El cabildo de la ciudad, se enfrentaba al cabildo eclesiástico en temas de jurisdicción. Dentro de estos “choques”, la jurisdicción del maestrescuela dentro de la Universidad, va a ocurrir pasado un cuarto de siglo de la aparición de aquella, según lo redacta Beltrán. Mientras la escuela catedralicia estaba bajo la jurisdicción de la Iglesia Católica no hubo duda de quién ostentaba la autoridad de su dirección. Pero luego que esta institución devino en Universidad, las cosas toman otro rumbo.

Nuestro autor nos señala, que la Universidad recibe el patronazgo regio y así, el poder de la Iglesia de incidir sobre ella se va debilitando paulatinamente. Fernando III, Rey de León y Castilla, hacia 1243, para ponerle coto a las diferencias entre las autoridades de la ciudad y la universidad otorga a ésta última su amparo

regio y con ello los fueros a la universidad. De esta manera constituye un tribunal que atienda los casos en los cuales estén involucrados los universitarios. Pero este Tribunal finalmente, dada su composición por el número elevado de miembros, hacía poco expedito los procedimientos. Estas limitaciones la subsanan posteriormente su sucesor, Alfonso El Sabio, alrededor de 1254, cuando establece que la administración de Justicia recaerá en manos del Obispo y del maestrescuela de Salamanca.

En Salamanca y con ella su Universidad, se sucedía con frecuencias enfrentamientos con armas, que producían, como era de esperarse, hechos sangrientos. En ellos se veían envueltos clérigos o aspirantes a ellos, a la sazón estudiantes universitarios, que requerían la absolución de la Santa Sede por incurrir en el denominado canon *Si quis suadente diabolo*; en vista de esto el Papa Alejandro IV, seguramente a petición del Rey y de la propia universidad expide una Bula *Consideratis* de fecha de 22 de septiembre de 1255. A través de ella confiere facultad al maestrescuela para atender estos casos. De esta manera el maestrescuela logra concentrar: “la jurisdicción eclesiástica y la real, ambas con dependencia inmediata de sus respectivos principios, el Papa y el Rey” (Beltrán, 1954, p.8).

Dentro de la estructura organizativa de la universidad de Salamanca destaca también los denominados Conservadores Reales, eran unos funcionarios designados por el Rey para proteger a los universitarios de los abusos de factores externos de la universidad. Eran los garantes de defender el fuero universitario cuando este se viese violentado. Otra de las potestades de esta figura, siguiendo a Beltrán, era la de vigilar que los hospedajes donde se alojaban los universitarios no se excedieran en sus precios, más allá de los asignados por la Corona.

Las facultades del maestrescuela quedan evidenciadas a continuación:

(...) la función de administrar la jurisdicción universitaria. Era además ejecutor y conservador de los Estatutos y Constituciones de la Universidad, así como su cancelario, a quien correspondía la concesión de títulos y colación

de grados. Presidía o estaba al frente, por tanto, del tribunal de la Audiencia Escolástica o tribunal del Estudio, junto con el resto de oficiales de la misma: jueces del Estudio (también llamados jueces ordinarios, jueces escolásticos o jueces académicos), fiscal, notarios, escribanos y otros oficiales como el alguacil. (Sánchez, 2017, p.204)

Se puede apreciar como la universidad de Salamanca fue protegida tanto por papas como por reyes en el devenir de sus orígenes y desarrollo ulterior. Bello (2018), nos presenta un síntesis de sus más resaltantes benefactores entre los que resaltan: el Rey Alfonso IX, quien es el iniciador de los estudios; el Rey Alfonso X, conocido como el Sabio, es el encargado de ordenar los reglamentos de organización, además de la dotación de las rentas de la universidad; el Papa Alejandro IV será en el encargado de otorgar las bulas pontificias para que los estudios de la universidad sean reconocidos en toda Europa, además le otorga el privilegio de tener sello propio.

La imagen sigilar y el poder

El hecho que el Papa Alejandro IV concediera a la universidad de Salamanca un sello, no es un hecho que se puede despachar de manera somera; antes, por el contrario, dicho acontecimiento, en apariencia trivial, da cuenta de una tríade de categorías de análisis que conjugan del devenir histórico, en este caso específico, de la universidad de Salamanca. La tríade de la que estoy haciendo mención es: ideología-saber- poder.

Esa trascendencia histórica del sello de Salamanca nos permite otear más allá del simple objeto inanimado:

(...) no son los objetos los que se mantienen constantes, ni el dominio que forman: no son siquiera su punto de emergencia o su modo de caracterización; sino el establecimiento de una relación entre las superficies en que pueden aparecer, en que pueden delimitarse, en que pueden analizarse y especificarse. (Foucault, 1979, p.77)

En efecto, esa imagen sigilar que Alejandro IV otorga a la universidad, la dota de un status identitario, institucional y autenticador. Permite entre otras cosas la trascendencia de la universidad hacia otros espacios geográficos, no solo de Salamanca o España sino de toda Europa; eso ciertamente, no es poca cosa. El hecho que sea un Papa el que otorgue este sello deja claro el papel protagónico de la Iglesia Católica y de su máximo representante en la tierra, el Papa. Es una manera de dar constancia del poder hegemónico de la Iglesia sobre la universidad. Esa disputa del poder entre los papas y los reyes, no era para nada pacífica. Involucró cualquier tipo de acciones y artimañas para consolidar y hegemonizar la balanza para su lado.

Cierta historiografía marxista, malinterpretando a Marx, ha pretendido encuadrar en un estrecho marco el análisis de la sociedad en un esquema causal determinista: Estructura/Superestructura. Así todos los conflictos sociales independientemente de sus campos de acción van a ser el reflejo de la estructura económica, que a su vez va a determinar la Formación social de la que se trate, en este caso que nos ocupa la sociedad feudal de Europa. Pero como veremos esto dista mucho de la realidad.

Si los análisis de la representación, del lenguaje, de los órdenes naturales y de las riquezas son perfectamente coherentes y homogéneos entre sí, existe sin embargo un desequilibrio profundo. Pues la representación gobierna el modo de ser del lenguaje, de los individuos, de la naturaleza y de la necesidad misma. El análisis de la representación tiene, pues, valor determinante con respecto a todos los dominios empíricos. (Foucault, 1968, p.207)

El sello de la universidad, otorgado por el Papa a la universidad de Salamanca, era un mensaje soterrado al poder temporal de que éste no podía decidir unilateralmente sobre el destino de la universidad. Era la presencia de la Iglesia Católica sobre una institución, que, aunque nueva, tenía sus orígenes en su seno y en su propio ordenamiento jurídico. Independientemente del proceso de

secularización que paulatinamente venía sufriendo la sociedad medieval en su transitar hacia la modernidad, todavía la Iglesia tenía un poderío enorme, sobre todo a nivel del pensamiento, las creencias y sentimientos de la población y con el otorgamiento del sello lo hacía sentir.

El fuero salmantino

La sociedad feudal occidental estaba constituida por una compleja estructura de privilegios y con ello de restricciones, en cuanto a la movilidad social, el acceso a la justicia entre otros. Dentro de este complicado andamiaje social las corporaciones conformaban una estructura que buscaba proteger a sus miembros. Las universidades formaban parte de esas estructuras dentro de las cuales sus integrantes gozaban de ciertos privilegios que los hacían partícipes de prerrogativas que les eran ajenas a otros miembros de la sociedad. Dichas prerrogativas reciben el nombre de fuero (Romero, 2008).

El fuero no es otra cosa que una legislación especial, otorgada a un estamento de la sociedad, con características propias, que los distinguía de otros, en este caso el de la Universidad de Salamanca, por una instancia de poder. En esta oportunidad, señala Romero (2008) tal privilegio le fue otorgado por dos vías a saber, por el Papa y el Rey. Así las cosas, la Universidad de Salamanca forma un submundo peculiar dentro de lo que se conoce como el Antiguo Régimen español. Van a ser el Rey Alfonso X y el Papa Alejandro VI resaltan como protectores de esta corporación.

El fuero universitario y con ello el fuero salamantino, volviendo con nuestro autor, buscaba salvaguardar los intereses de docentes y estudiantes con el objetivo de facilitar la dinámica que se desarrollaba en su interior que no era otra cosa que la difusión del conocimiento académico. El fuero como tal cumplía un doble propósito; por un lado, captar estudiantes. Esto se lograba garantizando el libre desplazamiento de los mismos, desde los lugares donde residían hasta las instalaciones donde recibían clases; del mismo modo garantizaba condiciones óptimas para el hospedaje de los estudiantes y, por último, garantizando la

manutención una vez que estuvieran en la ciudad. El segundo propósito que cumplía el fuero universitario salmantino, era que los universitarios pudieran dedicarse sin mayores preocupaciones a las labores propias de un recinto de tal característica. En tal sentido, los universitarios, docentes y estudiantes, poseían un Juez especial que tenía jurisdicción sobre todos los temas atinentes a causas donde estos dos miembros universitarios pudieran estar incurso de manera que no tuvieran que desviarse de sus obligaciones por preocupaciones de este tipo.

Una autoridad bicéfala dirige la universidad

Hubo, continuando con nuestro autor precitado, desde los momentos iniciales de la fundación de la universidad de Salamanca una “guerra” no declarada entre dos autoridades universitarias; por un lado, estaba el Rector que tenía sus atribuciones, y, por otro lado, el Maestrescuela que tenía las propias. Esto condujo finalmente, a que los Reyes Católicos produjeran un texto jurídico, el 17 de mayo de 1492, denominado Concordia de Santa Fe, para dejar claras las competencias de cada una de estas autoridades universitarias. Dicho texto jurídico va a constituir la partida jurídica seminal mediante la cual se comienza a enmarcar el fuero universitario, en este caso restringiendo las atribuciones del maestrescuela.

La autoridad del maestrescuela era concedida mediante una designación otorgada por el Papa. De manera que el maestrescuela era una persona ajena a la Universidad. Con esta concordancia de Santa Fe los reyes afianzaban su autoridad sobre la Universidad. Pero la mencionada Concordancia fue mucho más allá de acotar hasta dónde debería llegar la autoridad del maestrescuela. En efecto, bajo el fuero universitario se daba cobijo a diversas personas que en nada tenían que ver con la dinámica propia de la universidad. Recordemos que este fuero universitario otorgaba privilegios a quienes iba dirigido.

Desde entonces se puso particular empeño en destacar la doble naturaleza jurisdiccional del maestrescuela y se entendió que era a la vez juez eclesiástico y

regio: lo primero, por delegación del papa, cuando juzgaba a clérigos; lo segundo, delegado del rey, cuando se tratar de laicos. (Romero, 2002, p.73)

El cargo del maestrescuela, enfatiza nuestro autor, era una designación que otorgaba jerarquía a la hora de pretender ascender dentro de la jerarquía de la curia católica: en efecto, en lo que se denomina el *cursus honorum* de la Iglesia Católica, desde este cargo se podía ascender a un Obispado. Es desde esta perspectiva como podemos lograr comprender el porqué de la defensa férrea por defender los privilegios de este cargo por parte de la Iglesia Católica.

De allí es que se logra entender cómo a partir de la legislación que emprenden los Reyes Católicos con la denominada Concordancia de Santa Fe, la autoridad de los Reyes sobre la universidad se afianza, mientras como contrapartida la de los papas se debilita. A partir de ese hito histórico las modificaciones en cuanto a la normativa que regía a las universidades corrieron bajo la responsabilidad de los Reyes. Fue, señala nuestro autor, a través de la figura de funcionarios reales denominados Visitadores Regios, a partir del siglo XVI, haciéndose extensivo hasta las primeras décadas del XVII como la fiscalización y control de las universidades se produjo.

El fuero salmantino desvirtuado

La universidad como una corporación más de las que funcionaban en esa sociedad feudal buscaba proteger a sus miembros y para ello le otorgaba privilegios que les eran atribuibles sólo a sus miembros. No obstante, al pasar del tiempo esto se fue desvirtuando y terceras personas ajenas a la universidad usufructuaron el fuero universitario, desvirtuando con ello la esencia del mismo, para sus intereses particulares o familiares (Romero, 2008).

Aquí nuevamente los Reyes Católicos, siguiendo con Romero, a través de la Concordancia de Santa Fe buscan ponerle coto a tan nefasta práctica que desdibujaba el papel para el cual fue creado el fuero universitario. De esta manera la Concordancia de Santa Fe retoma un principio del Derecho Común, que se había desvirtuado, el denominado *status studentium* . Todo aquel universitario que quisiera

gozar de este privilegio debía en consecuencia cumplir con dos requisitos: estar formalmente inscrito en la universidad y asistir regularmente a clases. Este status *scholaris* abarcaba no solamente a docentes y a estudiantes, incluía de igual forma a sus esposas e hijos. Este fuero abarcaba además de docentes y estudiantes a otras personas tales como criados, arrieros, secretario, bedeles, estacionario, síndico, entre otros.

Entender el por qué era tan apetecible el hecho que las personas de la época procuraban estar bajo el amparo del fuero universitario, es entender la disparidad social de la época y lo complicado y costosa que era la aplicación de la justicia. En efecto, si lograbas estar al amparo de dicho fuero no tenías necesidad de desplazarte a otro lugar en busca de justicia bien sea ordinaria, secular o eclesiástica; gozando de ese fuero dicha administración procedía en las mismas adyacencias jurisdiccionales de la universidad.

Acotaciones conclusivas

Como se ha podido apreciar con la ides desarrolladas, la universidad de Salamanca tuvo en sus orígenes la impronta del modelo de universidad boloñés. Sin embargo, sería caer en un anacronismo histórico pretender que hubo un calco al carbón del mismo. La realidad de España no es la misma en la que se desarrolló el modelo boloñés, por tanto, su dinámica transitó otros derroteros.

De lo que se puede concluir es que los factores de poder en disputa siguieron siendo los mismos. La pujanza de una secularización de la sociedad por parte de los reyes españoles, que venían en un franco proceso de auge político, encontraba trabas en la Iglesia Católica que se negaba a ser desplazada del poder político y se aferraba a la institución del papado como factor de poder, qué duda cabe de ello, tenía todavía una onda incidencia en grandes sectores de la sociedad medieval.

Es importante comprender los orígenes de la universidad de Salamanca porque a la sazón este será el modelo que con preponderancia se instaurará en las universidades Hispanoamericanas y con ellas en Venezuela.

El modelo universitario francés

He creído pertinente antes desarrollar la temática acerca del Modelo Universitario Francés hacer una breve introducción de la manera cómo los historiadores profesionales han venido abordando dicho estudio a través del tiempo. De este modo se podrá observar las diversas ópticas que sobre el tema se vienen asumiendo desde la historia como ciencia. En otras palabras, la manera cómo la historiografía ha estudiado el Modelo Universitario Francés con el devenir del tiempo. Es un intento de presentar como preámbulo, un apretado resumen de lo que se conoce como historiografía de paradigmas. Barros (2010) afirma que “Precisamos una nueva historia de la historia, y de los historiadores, centrada en el estudio de los paradigmas colectivos con sus rupturas, continuidades y comunidades académicas correspondientes” (p. 8).

Desde esa óptica las líneas que se presentan intentarán dar respuestas a las siguientes interrogantes investigativas

¿Cuáles son los diversos enfoques historiográficos que han venido estudiando el modelo universitario francés?:

¿Se puede hablar de un modelo universitario francés único?

Los Enfoques Historiográficos del Modelo Universitario Francés

En ese contexto de la historiografía de paradigmas en torno a las universidades francesas se pondrá énfasis fundamentalmente en los trabajos de recopilación que surcan los caminos de la historia en conjunto de las universidades francesas. Este enfoque de estudio en cuanto a los paradigmas cobra vigencia debido a que:

En general, la historia “científica” ha entrado en crisis, poniéndose en duda casi todos sus paradigmas, tales como el de la totalidad histórica, el sentido de progreso continuo la historia económico-social, el estudio del pasado para explicar el presente y construir el futuro, el cuantitativismo, la

historia no narrativa, la multiplicidad de tiempos en el análisis, etc. (Sánchez, 2020, p.93).

En tal sentido, se hará especial mención a los trabajos de prosopografía realizados por el investigador Christophe Charle relacionado al aspecto académico de las universidades, al cual ha incorporado la Historia Social como aporte, logrando extrapolarla del claustro institucional donde se había visto reducida por mucho tiempo. Otra arista de este acercamiento se hace desde la Historia Comparada imbuida en la influencia siempre presente del modelo universitario alemán como referente (Rodríguez, 2000).

Cabalgando con las ideas del autor precitado realizaré este breve paneo a través de dos grandes bloques a saber; primero, presentaré la historia de las universidades francesas desde dos perspectivas historiográficas, una la de los manuales y dos los monumentales trabajos de recopilación; en segundo lugar, o segundo bloque lo compone la conformación de las denominadas élites universitarias y el abordaje de la academia desde la prosopografía.

Comenzaré el primer bloque. Los enfoques y perspectivas tienen diversas posturas historiográficas y conclusiones diversas; además de ello, cabe recordar que las universidades francesas como instituciones de educación universitaria, entre otras, tuvieron trayectorias diversas y hasta contradictorias dado los cambios políticos que sufrió la administración pública a lo largo y ancho de su devenir histórico. Cada cambio Político supuso a su vez transformaciones en el seno de esas instituciones. Como ha quedado dicho suministraré una apretada síntesis de esa evolución histórica. Por ello el ensayo se centrará en los trabajos de investigación en conjunto que sean los más representativos dado su impacto en la historiografía sobre las universidades francesas. Esto con el ánimo de precisar las diversas concepciones que se tuvo y se tiene sobre dichas instituciones. Aquí se van a presentar dos enfoques contrapuestos o bien diferenciados; el primero, asume a la universidad como la única institución reconocida dentro del marco de lo que se

entiende como evolución de la instrucción superior referente a Francia. El segundo enfoque, por el contrario, afirma que además de las universidades han existido otras instituciones de igual o superior calado que éstas.

En el primer bloque destaca los aportes de Jacques Minot y su obra de la historia de las universidades francesas. Su enfoque es bastante estrecho. Lo es función a dos razones: en primer lugar, no establece o procura hacer comparaciones ni con otras universidades ni con otras instituciones de Educación Superior; pero lo es, además, porque parte de una propuesta lapidaria: son sólo universidades aquellas instituciones que disfrutaban de plena autonomía. Su enfoque se centra en lo jurídico. De allí parte para afirmar que la única universidad que merece tal nomenclatura en el caso de Francia es la Universidad de París, y esto se demuestra, según él, en sus estatutos fundacionales.

Desde esta perspectiva germinal de la universidad, Jacques Minot, plantea que a pesar del hecho que las universidades hayan surgido de las cenizas del fracaso del modelo de las escuelas por allá en el siglo XII, y que además que su gestión, así como su fundación y gobierno dependiera en un primer momento del Papado y posteriormente de la Corona, esto no desdice del respeto a la autonomía que había sido diseñada desde sus estatutos. La muerte de las universidades, a decir de Minot, advino en el momento en que la Revolución se aboca a su reestructuración a fondo del funcionamiento público del gobierno francés. Es así como la Ley o normas de 1793 proceden a anular todos aquellos cuerpos intermedios, así como las corporaciones y de esta manera se suprimieron tanto los Colegios, así como las Facultades, desapareciendo de esta manera el antiguo cimiento de la Universidad. Con ello se instaura una nueva cimiento en donde las Facultades tradicionales son convertidas de ahora en adelante en Academias e incorporadas a las nuevas instancias burocráticas administrativas.

Ese modelo de Universidad Imperial, al decir de Minot, nunca se constituyó en una verdadera universidad por más que ese hubiese sido el objetivo de las

transformaciones al crear un único organismo del Estado para dirigir el sistema universitario; antes, por el contrario, dio al traste tanto con la pluralidad de la universidad, así como con su autonomía. El objetivo real de este modelo fue instaurar un régimen autoritario centralizado, con una jerarquización claramente establecida y cuyo basamento era la disciplina. Derrocado Napoleón Bonaparte y llegada la restauración del Antiguo Régimen las cosas en nada cambiaron para la Universidad dado que la Monarquía dejó intacto el aparato universitario imperial que había dejado Le Petit Caporal como gustaban decirle peyorativamente los enemigos de Napoleón.

Hubo que esperar hasta 1848 año en que se produce en Europa lo que se conoce como las Revoluciones Burguesas, que dio al traste con la Europa de la Restauración y se instaurara en Francia la Segunda República y con ella la constitución de 1848, para que se evidenciara algunos cambios en el monopolio estatal de la educación; se avanza hacia la libertad de enseñanza, una de las leyes más resaltante es la denominada ley Falloux, lleva ese nombre por el Ministro de Educación de la época, con todos estos cambios el modelo de la Universidad Napoleónica sucumbe; no obstante, siguiendo con Minot, no se parece ni a la que existió en el Antiguo Régimen ni tampoco a la del Imperio.

Entre la Tercera y Quinta República francesa se producen otros cambios. En efecto, durante la Tercera República, bajo el amparo de la Constitución de 1875, se promulgan dos decretos: “el primero otorgaba personalidad jurídica a las facultades y el segundo instauraba en cada área académica un consejo general de las facultades presidido por un rector”. (Rodríguez, 2000, p. 237). Todo esto se produce tras la derrota que sufrió el ejército francés en Sedan por parte de los alemanes. De esta forma el modelo universitario napoleónico sale muy mal parado y se hace evidente la superioridad del modelo alemán en la aplicación de la técnica. No es sino hasta 1875 en la Quinta República francesa, al decir de Minot, a través de la promulgación de dos leyes; la primera de 1868 denominada Ley Faure, que se promulga como consecuencia del denominado mayo francés; la segunda ley, se

promulga en 1980 y es llamada Ley Savary; estas dos leyes buscan la recuperación de la autonomía de la universidad.

En un enfoque mucho más amplio se encuentran los aportes de J. B. Biobetta. En su obra *Instituciones Universitarias en Francia* deja claro que además de las universidades la existencia de otros centros universitarios todo lo contrario de Minot. Su objetivo principal giró en torno a cómo encontrar en toda la estructura burocrática del sistema universitario público, durante los diferentes regímenes políticos del gobierno francés, el interés mostrado por una parte por la ciencia y como derivado de esto por la investigación. El hecho que ambas se encontraban fuera de lo que tradicionalmente se entiende por universidad, en el caso francés, nos da una idea de cómo este investigador expone la diferencia de las instituciones universitarias en el caso de Francia. Su obra se centra en afirmar que en Francia no había universidades, escribe su obra cuando todavía no se habían promulgado ni la Ley de 1968 ni la de 1984, esto no es óbice para comprobar la existencia de otras instituciones universitarias. Parte este autor de afirmar que el esplendor que la época de mayor prestigio de las universidades ocurrió durante la Edad Media; lo que las llevó a su postración fue el hecho de no permitir en su seno las enseñanzas de los descubrimientos de la ciencia y de las innovaciones tecnológicas. Todo lo contrario, ocurrió en otros centros tales como el Colegio Real, que luego se denominó Colegio de Francia.

La creación de la Universidad de Francia como institución única por parte de Napoleón, tenía como su talón de Aquiles el hecho que no era posible relacionarse entre sí pedagógica y administrativamente las Facultades de una misma ciudad. Con todo y estas limitantes este Modelo Napoleónico tuvo como un logro la creación de la Escuela Práctica de Altos Estudios. Portier (2011) al respecto señala “Agreguemos que las facultades de teología situadas, desde Napoleón, en las Universidades del estado son suspendidas en 1886, el mismo año en que el gobierno decide crear la 5ta. Sección de La Escuela Práctica de Altos Estudios, dedicada al estudio científico de hechos religiosos”. (p.34)

Siguiendo con los estudios de otros investigadores está a la obra de J. Verger, quien es uno de los mejores estudiosos de las universidades medievales. Entre sus aportes cabe señalarse el hecho que revisó los estudios de la historia referida a las universidades de Francia, en el transcurso de todos los períodos políticos, sin detenerse a diferenciar si desde la nomenclatura podían definirse como universidad a no a las instituciones de educación universitaria relativo a la legislatura en vigencia. Otro de sus aportes consistió en presentar la labor que en otros países se realizaban en instituciones similares configurándose esto como lo que los estudiosos del área denominan Historia Comparada. Un último aporte que merece la pena resaltar es que su estudio trasciende lo mero legislativo e incorpora elementos de lo que se conoce como Historia Social tales como cantidad y calidad de estudiantes y profesores.

Si durante mucho tiempo la historia de las universidades fue la de las doctrinas, legislaciones e ideas ahora, con la aportación de la historia social, la historia universitaria se centraba más en cuestiones que hasta el momento se habían considerado externas a ella: léase las formas de reclutamiento y acceso, efectivos, instituciones y relaciones con la sociedad y los poderes públicos (Rodríguez, 2004, p.243).

Pasemos a continuación a presentar el segundo bloque correspondiente a la conformación de las denominadas élites universitarias y el abordaje de la academia desde la prosopografía. Iniciaremos este apartado con los aportes de Christophe Charle. La historia de las universidades la aborda este investigador francés con herramientas metodológicas provenientes de la sociología. Desde la perspectiva de la Historia Social afirma que mientras las estructuras de estos centros educativos van transformándose, a su interior convivían profesores y alumnos de distintas procedencias, como aspiraciones, bagajes y trayectorias del mismo modo diversas. Desde lo que se conoce como prosopografía académica logra desentrañar los perfiles, académicos, profesionales, personales, así como religiosos y políticos de los profesores del Colegio de Francia y de las distintas Facultades de París. Busca

con este método descifrar la manera cómo logra constituirse y reproducirse una élite mediante categorías de análisis tales como éxito financiero, literario, social o político.

El Modelo Universitario Francés o Napoleónico

El denominado Modelo Universitario Francés, también conocido como Modelo Napoleónico, se va constituir en Europa en el período de tiempo que históricamente se conoce como Edad Moderna Europea. Esto en función a que las condiciones de la Formación Social europea han sufrido una importante transformación de sus condiciones materiales y espirituales que la diferencian notablemente del período histórico anterior denominado dentro de ese esquema tradicional la Edad Media Europea. Desde el punto de vista material la conformación de un nuevo Modo de Producción Material ya se ha venido consolidando a partir del Siglo XV con la aparición, por accidente, de lo que se conoce como el continente americano. En efecto, a partir de allí, se da paso a lo que Marx denomina la acumulación originaria del Capital producto de las riquezas en oro y plata que significó sustancialmente la rapiña de los dos grandes imperios con los que se toparon los europeos en América: el Imperio Azteca y el Inca.

Desde el punto de vista espiritual Europa ha venido consolidando el desplazamiento del poder político, otrora controlado por la Iglesia Católica, por la conformación de los Estados Nacionales. Esta circunstancia que involucra fenómenos como el Humanismo, el Renacimiento, la Reforma Protestante entre otros, coloca en el centro del conocimiento el hombre y no a Dios como venía ocurriendo en el período de tiempo pasado. Así mismo, en cuanto al método para la adquisición del conocimiento, el Método Experimental desplaza al Método Escolástico. Todo este conjunto de transformaciones de tipo general hace posible la aparición de otros Modelos Universitarios a lo largo y ancho del continente europeo. Del mismo modo, producto de la conformación de los denominados Estados Nacionales o Modernos, se podrá observar que la adopción de un Modelo u

otro por parte de los países europeos tendrá que ver con la evolución particular de cada uno de esos nuevos Estados. En las líneas que siguen se estará desarrollando de manera más concretas este pequeño esbozo que se ha presentado.

Los Conflictivos Vínculos Estado-Universidad

La Universidad es una institución de un alto contenido histórico. Lo que pretendo afirmar con ello es que los cambios que ha acusado desde sus orígenes hasta nuestros días, su lenta pero progresiva evolución son el producto de una serie factores externos de la sociedad en donde se desarrolla puntualmente, que a su vez inciden de manera directa en su funcionamiento interno. La consolidación de los Estados Modernos a lo largo del siglo XIX va a incidir en esa conflictiva relación en el binomio Estado-Universidad. Esto en pleno siglo XXI sustancialmente no ha variado de fondo, aunque sí de forma. Los Modelos Universitarios y en concreto el que estoy abordando en este apartado extendieron su influencia hasta bien entrado el siglo XX. Esta influencia no sólo se quedó en el continente europeo, sino que tuvo réplica en todas las Colonias de éste a lo largo y ancho del mundo hasta donde se extendió la dominación europea.

Queda claro que, si se pretende realizar un estudio de la institución universitaria y de sus modelos, que es el caso que nos ocupa, la única vía de hacerlo es comprender todo el complejo proceso histórico en el que está inmersa la Universidad como institución. Cardiel (20015) afirma que para realizar un estudio analítico de la universidad debe atenderse a sus cortes históricos. De esta forma hay un primer período que se ubicaría entre los siglos XI y XII, que corresponde a la fundación de la Universidad en lo que se conoce como la Edad Media; durante ese período, destacan dos Modelos Universitarios: el de la Universidad de París y el de la Universidad de Bolonia. Lo sigue un segundo período que se denomina de refundación, ubicado en el siglo XIX; aquí destacan tres modelos, el francés, el germánico y, por último, el británico. Existiría, según este autor, un tercer período que es donde surge la universidad contemporánea; este período se ubica en el siglo XX, dando sus primeros pasos en la década de los cuarenta de ese siglo. En este

último período histórico se puede distinguir dos fases; la primera, se centra en el modelo de la universidad estadounidense y la otra fase corresponde al proceso globalizador que comienza a consolidarse a partir de finales de ese siglo y las primeras décadas del presente, se trata de lo que se conoce como la universidad deslocalizada desde el punto de vista geográfico.

Los orígenes de los modelos universitarios de la Universidad Moderna pueden agruparse en tres grandes enfoques teóricos: el primera, La Teoría de la Modernización; segundo, La Teoría de la Crítica Marxista y, por último, la Teoría de la Dependencia (Garfía, 2009). Cada una de estas teorías o enfoques surgen en períodos de tiempos distintos, esto es importante tomarlo en cuenta para lograr discernir las razones históricas que sirven de sustento a las mismas. A continuación, se intentará realizar un acercamiento a cada uno de estos enfoques, entremos en materia. Qué es lo que plantea en términos generales la denominada Teoría de la Modernización. En primer lugar, hay que señalar como elemento distintivo que dicha teoría parte del principio que la educación universitaria es el pivote desde donde se apuntala las transformaciones o cambios de las sociedades tradicionales. Esto ocurre porque se supone, según este enfoque, que es en los centros universitarios, en este caso las universidades, donde descansa los avances tanto tecnológicos como científicos que han roto con viejos paradigmas que de alguna manera anclaban a la sociedad tradicional y que no permitían el desarrollo de la formación social capitalista emergente en el desarrollo histórico de la humanidad.

Un segundo elemento de la Teoría de la Modernización es que desde el punto de vista de las ideas todos estos cambios se producen en Europa entre los siglos XVII, XVIII y XIX, desde la racionalidad. En otras palabras, se desplaza de la hegemonía el paradigma religioso con su método escolástico y se da paso a la racionalidad científica centrada en el método experimental. Indudablemente que este proceso va de la mano de la consolidación de los estados modernos y del sistema capitalista. Desde el punto de vista geográfico este complejo proceso

histórico va a tener como punto de origen en Alemania, Inglaterra, Francia en Europa y los Estados Unidos en América; como ya se ha hecho mención, estos modelos se expandieron por el resto del mundo a través del proceso de colonización.

La segunda teoría o enfoque es de corte o raigambre marxista. Desde esta óptica existe una relación intrínseca entre el Modo de Producción (MP) de una Formación Social (FS) determinada y la Fuerzas Productivas (FP). Siguiendo con esta interpretación de la sociedad, la base material de cualquier sociedad en una FS, en otras palabras, la estructura, se ve reflejada en las ideas que se imponen es esa FS, es decir, la superestructura. No voy a profundizar sobre esta temática porque nos alijaríamos del objeto de estudio. Lo que hay que significar de manera enfática es que este tipo de enfoque corresponde a una concepción materialista de la Historia. Es por ello que este enfoque tiene como centro de estudio las contracciones que surgen con la aparición y desarrollo en la Europa Moderna del sistema capitalista. De allí que la universidad dentro de este binomio dialéctico estructura-superestructura, concibe a la universidad moderna, como un engranaje, que por un lado fortalece la estructura del sistema capitalista en cuanto a que garantiza la formación de profesionales y por la otra, la producción de conocimiento que apuntalen al sistema. Pero además desde el punto de vista de la superestructura, es garante ideológico puesto que es el reflejo de esa estructura. Por tanto, la universidad no es vista como una institución que promueva la integración o la movilidad social; antes, por el contrario, se le ve como un instrumento que garantiza la dominación, así como la reproducción del sistema capitalista burgués.

De manera pues que con el surgimiento de la sociedad política dentro del estado moderno se hizo indispensable la capacitación de lo que se conoce como servidores civiles, es decir la burocracia, una nueva clase social que tiene bajo su responsabilidad la administración desde el punto de vista territorial del Estado. Fue necesario que el nuevo Modelo Napoleónico hiciera énfasis en áreas concretas como la jurídicas o legales muy distantes de las interpretaciones añejas de

raigambre religiosa. Como consecuencia de este nuevo derrotero por el cual se condujo a la universidad a satisfacer las necesidades de los nuevos estados, se comenzó a capacitar a la nueva casta; a partir de allí se fue desfigurando los objetivos para la cual fue diseñada en sus inicios y de ahora en adelante bajo el nuevo esquema lo que se buscaba es la capacitación técnica en función de que desde su recinto egresaran “[...] profesionales útiles a la sociedad” (Moncada, 2008, p. 142).

Los Diversos Modelos Universitarios desde la Revolución Francesa (1789) hasta el Fin del Imperio Napoleónico (1814)

No puede hablarse que durante este período convulsionado de la historia de Francia de la existencia de un único modelo universitario. Es así como la historiografía francesa presente tres períodos diferenciados entre estas dos fechas 1789-1814. Un primer período denominado proyectos revolucionarios, lo siguen otros dos períodos donde la figura hegemónica la va a constituir Napoleón Bonaparte a partir de 1799; de esta manera, el segundo período corresponde a las reformas realizadas durante el Consulado y un último período al de la Universidad Imperial propiamente dicha (Peset, 1989).

Durante el primer período de los proyectos revolucionarios van a destacar dos personajes históricos por un lado Charles Maurice de Talleyrand, un religioso francés con una dilatada trayectoria en la historia de Francia desde finales del siglo XVIII y Principios del XIX. El otro personaje fue el Marqués de Condorcet influyente filósofo y político de la época afiliado al ala conservadora de la Revolución Francesa que aspiraba a cambios pacífico del régimen político, los denominados girondinos. En la Asamblea de 1791 y 1792 presentan sendos proyectos con algunas similitudes y otras tantas diferencias que tenía que ver con el gran dilema que representaba las denominadas universidades revolucionarias. “Como hombres ilustrados, los constituyentes quieren racionalizar la sociedad y las

instituciones, después de haber dado a los principios sobre los que se fundaba, un valor universal". (Matte, 1993, p. 182)

En cuanto a la instrucción escolar la dividen en tres grandes niveles: el primero llamado primaria o general; el segundo, secundaria o institutos y, por último, superior que es dividido en escuelas especiales y liceos. En este último nivel es donde se presentan las grandes oposiciones. Las escuelas especiales, profesionales se encontraban aisladas entre sí mientras que la propuesta de Condorcet de los liceos se presentaba como unas especies de Facultades con vínculos entre sí, de esta manera, se lograban un mayor corporativismo entre ellas y una mayor interconectividad de saberes.

Según Talleyrand el sistema en su conjunto lo debía presidir un de Instituto Nacional, que supondría una especie de suprema escuela del saber; para Condorcet esta debía de transformarse en lo que denominó la Sociedad Nacional de Ciencias y Artes, ésta debía gozar de independencia del poder político, entre sus facultades destacan la de vigilancia y dirección. El pensamiento de Condorcet estaba imbuido por el denominado fenómeno de la Ilustración, al respecto Araújo (2000) señala:

Condorcet, aceptando que la razón era la única maestra de los hombres libres y defendiendo que el progreso de espíritu humano era ilimitado (la perfectibilidad del hombre), acabó por concluir que dicha perfectibilidad dependía íntimamente de la capacidad que la instrucción pública y nacional (escuela pública, universal y gratuita) tuviese de convertir a los hombres en sujetos más lúcidos con el fin de que fuesen más libres y mejores (p.84).

Los dos proyectos proponían la gratuidad de la enseñanza en todos sus niveles; Talleyrand, sin embargo, estableció que sólo la Primería se sostendría con fondos públicos. Así las cosas, durante el período de la Convención dentro de la Revolución Francesa, llamado también del terror, se debate entre dos propuestas, o los liceos que tendrían mayor concordia con las ciencias o por el contrario inclinarse por erigir las Escuelas Especiales.

Debido al temor de volver al pasado la Convención decide a favor de la creación de Escuelas Especiales; esto sucede, por el temor que se tenía a lo que consideraban las corporaciones de los sabios, o lo que es lo mismo la reunión de numerosos profesores, ya que estas figurabas les traían recuerdos de las viejas universidades. En el año 1793 son suprimidas las universidades y en 1795 se proclama la libertad de enseñanza cuyo único requisito era el de poseer “[...] un certificado de civismo y buenas costumbres”. (Peset, 1989, p. 61)

Siguiendo con el esquema propuesto de la periodificación le toca el turno al Consulado. Durante este período son diversos los proyectos y las realizaciones que se hacen presente. Finalmente, estos confluyen con la promulgación el 3 de abril de 1802, año X, en la Ley del 11 de Floreal. El centro del sistema en esta Ley lo van a constituir los liceos. Para Napoleón Bonaparte la Instrucción Pública estaba asociada al ejercicio autoritario del poder. “Bonaparte, como muchos burgueses de su tiempo, estimaba que no había sino inconvenientes políticos y sociales en instruir al pobre. De otra manera consideraba la enseñanza secundaria que debía educar a los jefes”. (Matte, 1993, p.193)

El programa de estudio lo conformaba la geografía, la historia, el latín, la enseñanza científica. Culminado el liceo se pasaba a las llamadas Escuelas Especiales, en algunos caos, eran cátedras que estaban ligadas al mismo liceo tales como derecho, farmacia, medicina, escuela militar; a la par se encontraban otras que habrían sobrevivido a la revolución tal eran el caso de veterinaria, lenguas orientales, arquitectura, pintura, escultura, el Colegio de Francia, la Politécnica.

Así se llega a la última etapa de esta periodificación la correspondiente a la Universidad Imperial propiamente dicha. En realidad, pudiera afirmarse que se produce un retroceso de lo que había acaecido durante el proceso revolucionario. Se restauran realidades e ideas anteriores. Nuevamente la Iglesia retoma su protagonismo. Se centraliza administrativamente la enseñanza. Ya no existen diversas escuelas o universidades, de ahora en adelante sólo habrá una sola

universidad. La denominación de Universidad Imperial queda taxativamente expresada en la Ley del 10 de mayo del año 1806 en el artículo primero. “Bonaparte quiere establecer una estructura jerárquica, dependiente, directamente, de su persona, que difunda el nuevo espíritu revolucionario y asegure la fidelidad a su dinastía”. (Peset, 1989, p. 62)

Aunque se estableció la Universidad Imperial como única institución autorizada para la enseñanza siguieron existiendo otras instituciones de carácter privado; no obstante, todas estaban bajo la supervisión directa de la Universidad. Veamos como era su estructura organizativa:

El jefe de la Universidad tomó el nombre de gran-maestro y, sin tener rango de ministro, trataba con el emperador directamente. Se agregaba un canciller, un tesorero, un consejero de 30 miembros e inspectores generales. El imperio fue dividido en academias confiadas a rectores, a los que asesoraban inspectores y consejeros académicos. La enseñanza se jerarquizaba en tres órdenes: primaria, secundaria y superior (Matte, 1993, p. 194).

A manera conclusiva pudiéramos resaltar los siguientes elementos:

- 1.- Napoleón Bonaparte logró que tanto la educación secundaria, así como las llamadas Grandes Escuelas le proporcionaran, formaran, capacitaran los burócratas que su Imperio necesitaba.
- 2.- Las Escuelas Centrales en cuanto a su contenido programático fue drásticamente reducido al máximo. Las áreas excluidas van a ser tanto el latín como el griego. La lógica fue lo que sobrevivió de la filosofía. Se hizo énfasis en la historia, así como también las lenguas vivas. En el caso de las ciencias experimentales sufrieron del mismo modo un descuido.
- 3.- En el caso de las matemáticas y la literatura mantuvieron el vigor que la Revolución les había otorgado.

5.- Con lo que respecta a la educación superior se logró mantener el carácter original que previamente se le había otorgado a la ciencia.

6.- El denominado Período Napoleónico en cuanto al aspecto educativo fue copiado y adaptado a diversas regiones del mundo occidental en lo que se conoce como la modernidad.

Conclusiones

Los modelos universitarios son un valioso instrumento de análisis con el que cuenta el investigador social de las universidades. Fundamentalmente porque a partir de allí el historiador puede partir para comprender los factores internos y externos que incidieron en el origen, evolución y desarrollo de una universidad, en un momento histórico determinado. En las líneas predecesoras quedó evidenciado la existencia de diversos enfoques historiográficos en el estudio del modelo universitario francés. Cada uno de ellos propone su estudio en función de elementos puntuales desde el punto de vista de la concepción de la historia que sustente.

Lo resaltante de estos diversos enfoques es que permite al historiador actual tener un amplio abanico de enfoques para contrastar a la luz del avance de la historia como ciencia para sustentar nuevas investigaciones. No se trata de mantener una actitud ecléctica ante el proceso investigativo; que ya de por sí es una postura teórica-metodológica. A mi modo de entender las cosas de lo que se trata es de rescatar en cada uno de esos aportes paradigmáticos elementos que permitan tener una visión más integral del objeto de estudio.

Finalmente, no puede hablarse de la existencia de un modelo único de la universidad francesa en el período histórico que abarca desde 1789 año de inicio de la Revolución Francesa y 1814 año de la derrota definitiva de Napoleón Bonaparte y la restauración del Antiguo Régimen. Lo que sí se puede afirmar es que dicho modelo impregnó con sus ideas y proyectos a grandes áreas de Europa y de sus Colonias donde dicho modelo de una manera u otra dejó su impronta.

El modelo universitario de la Universidad de Berlín, denominado el Modelo Alemán

Corresponde en esta oportunidad desarrollar la temática referida al Modelo universitario alemán. Para ello se iniciará presentando una panorámica del contexto socio-histórico del momento, así como la atmósfera intelectual que hace posible dicha propuesta de universidad.

El contexto socio-histórico y la atmósfera intelectual de la época

Salazar (2013) refiere en cuanto a la periodización de la historia de la Universidad alemana antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial, las funciones de la misma se ubican en tres grandes etapas o períodos. Una primera etapa que va desde la fundación de la primera universidad alemana en el siglo XIV, Heidelberg y concluye con la fundación de la de Berlín en la primera década del siglo XIX; la función de la universidad sería la formación de profesionales en medicina, derecho, teología, además de ciencias y artes. Con la fundación de la Universidad de Berlín en 1810 arranca el segundo período, la función será esta vez la formación de sabios letrados, con una ética impecable que estarán al servicio de un incipiente Estado cultura (un recién nacido Estado que aspiraba nuclear a la sociedad alemana a través de la cultura). La última etapa se fragua a la mitad del siglo XIX aproximadamente, que alcanza su esplendor luego de la I Guerra Mundial; la función de la universidad será el desarrollo científico específico, así como el traspaso de destrezas prácticas.

La creación de la Universidad de Berlín va a estar marcada por los acontecimientos históricos que se suceden en Francia, por un lado, la Revolución Francesa y como corolario de esta, la toma del poder por Napoleón Bonaparte, las invasiones napoleónicas y el proceso de restauración de las viejas monarquías, o lo que se conoce como el Antiguo Régimen, destronadas por el corso. De modo que se hace necesario tomar en cuenta no sólo lo que ocurría al interior de lo que hoy se conoce como Alemania, sino de toda Europa, para poder acercarnos a las razones

tanto materiales como espirituales que hacen posible este modelo universitario europeo que se contrapone al modelo francés, llamado imperial o napoleónico.

El 24 de octubre de 1648 acudimos a lo que se conoce como los acuerdos de Wesfalia, localidad ubicada en la región de Ranania del Norte en la actual Alemania. Este trascendental hecho histórico logra poner fin a la denominada Guerra de los Treinta Años, una guerra de corte religioso que protagonizaron protestantes y católicos. No sólo hubo un reacomodo desde el punto de vista del territorio, sino que también se impuso la idea de estados soberanos con plena autonomía jurídica desplazando con ello lo que hasta ese momento imperaba en la relación internacional europea, que era una autoridad única de Imperio-Iglesia (Ruvalcaba, 2007).

Finalizada la guerra de religión con la Paz de Wesfalia, lo que una vez constituyó el extensísimo imperio de los Habsburgo se convirtió en un archipiélago de 350 fragmentados estados con independencia entre ellos, que desde la formalidad guardaban una relativa lealtad un tanto romántica a un común soberano que era elegido entre los príncipes electores; en la práctica era una figura decorativa pues no detentaba poder real en lo absoluto. Dichos estados en conjunto constituían o pretendían constituir una copia del antiguo otrora poderoso Sacro Imperio Romano Germánico (Hoyo, 1990). Se puede afirmar que la Paz de Wesfalia es un intento por mantener un equilibrio en las relaciones internacionales al interior de Europa entre los ya emergentes estados modernos. Pero este equilibrio se vio trastocado por la Revolución Francesa de 1789 y la posterior emergencia de Napoleón Bonaparte.

De allí que Ruvalcaba (2007) afirme que, tras la derrota de Napoleón Bonaparte, se produce una Conferencia Internacional en 1815 el día 8 de julio, conocido históricamente como el Congreso de Viena. Los principales protagonistas van a ser las grandes potencias que derrotaron al caudillo francés, Gran Bretaña, Prusia, Rusia, Austria y a la que se incorpora posteriormente Francia. El objetivo

fundamental de dicha Conferencia fue restaurar las fronteras europeas trastocadas por Napoleón. La idea era contar con un sistema político, no de integración regional, sino que garantizase una gobernabilidad mínima al interior de Europa.

Indudablemente el logro más importante del Congreso de Viena y del sistema de Congresos que le prosiguió, fue el establecimiento de un eficiente mecanismo de equilibrio de poder entre las potencias europeas ya que los pactos a los que se llegó tuvieron vigencia por casi un siglo, desde el fin de la Guerras Napoleónicas hasta el final de la Primera Guerra Mundial. (p.8)

La ocupación de territorios por parte de tropas napoleónicas en lo que hoy se conoce como Alemania hace que el Rey de Prusia decida la fundación de una nueva universidad en la capital de Prusia. En efecto la principal universidad Prusia “[...] se encontraba en Hale, en el ducado de Magdebourd [...]” (Pichét, 2005, p. 131); ese territorio en 1807 se encontraba invadido, por lo cual se le asigna al ministro Beyme el diseño de una universidad en la capital de Prusia.

Estos hechos históricos contemporáneos de la fundación de la universidad alemana, estuvieron acompañados por intensos debates de lo que se conoce como las ideas de la época. El concepto libertad y su contrario autoritarismo estaba en boga. Las ideas liberales de la burguesía que ya se estaba configurando como la clase dominante que imponía su postura ideológica a las ideas conservadoras, eran rechazadas y combatidas por la nobleza y la aristocracia terrateniente. En esa confrontación de las ideas se encuentra el Idealismo Alemán.

La atmósfera intelectual de la época

El concepto de universidad moderna se va a configurar a partir de la fundación de la Universidad de Berlín. La data de dicha fundación se ubica el 15 de octubre de 1810. Los proyectos del modelo de universidad que se discutieron fueron elaborados por filósofos. La idea básica que distingue el surgimiento de la universidad moderna, es que a diferencia a lo que ocurría en la universidad medieval, donde el conocimiento aceptado es el que es digno de enseñarse, ahora la

función de la universidad era demostrar cómo se accede o se produce a dicho conocimiento. Como corolario de esto le correspondería a la ciencia ser la impulsora de la investigación empírica (Moncada, 2007).

A partir de este modelo de universidad moderna se da paso en lo que hoy conocemos como Alemania a un nuevo modelo que se distancia del modelo de universidad del Antiguo Régimen cuyo fundamento esencialmente se reducía a “[...] *fundamentar y dominar*. Con otras palabras: en ellas se elabora y conserva una ciencia que justifica el orden establecido y se cultivan y enseñan unos saberes que sirven para su conservación”. (Peset & Peset, 1975, p. 15)

Con la creación de la universidad de Berlín se instaura una larga tradición en las instituciones universitarias alemanas del binomio Docencia-Investigación. Va a corresponder a Wilhelm von Humboldt, presentar ante el Rey de Prusia un modelo para esta nueva universidad. Hay que decir que el modelo de universidad alemana va a ser el producto de los aportes de filósofos o intelectuales; en efecto, se discuten dos proyectos para su creación. Por un lado, el proyecto presentado por Juan Teófilo Fichet, que se recoge en un documento elaborado en 1807 y que se denominó *Plan Razonado para erigir en Berlín un Establecimiento de Enseñanza Superior que esté en Conexión Adecuada con una Academia de Ciencias*.

Por el otro lado, el que presenta Fiedcrich Schleiermacher, en el año 1808 y que denominó *Pensamientos Ocasionales Sobre universidades en Sentido Alemán, con Apéndice Sobre la Erección de una Nueva*. A la sazón Wilhelm Von Humblotd es el director del Departamento de Cultura y Enseñanza del Ministerio del Interior del Gobierno prusiano, quien decide cuál de los dos aprobar, esto en función a que es quien está en funciones burocráticas en el gobierno. Humblotd se va a decidir por el proyecto presentado por Schleiermacher. La propuesta de Fichet fue considerada como autoritaria mientras que la de Schleiermacher se consideró liberal y por tanto más adaptada a las ideas que estaban pujando por abrirse campo en Alemania (Pichét, 2005).

Los calificativos de autoritaria para la propuesta de Fichet y en contrapartida de liberal a la hecha por Schleiermacher, no se debe considerar a pie juntillas. En realidad, Fichet se va a inclinar más por darle preponderancia a la autoridad mientras que Schleiermacher optará por colocar en primera fila las libertades individuales en la dinámica universitaria. Esto es importante señalar porque estas dos palabras semánticamente se le asocian a la esfera política. Pero ya se ha señalado que son filósofos estos dos intelectuales y por tanto esta oposición autoritarismo/libertad está referido a la conceptualización diversa que existe del ser humano; o en todo caso, a las divergentes conceptualizaciones que se tienen acerca del devenir de la humanidad. Aquí entra a jugar un papel de primera línea la concepción de *Bildung* contrapuesta que existía entre ambos filósofos.

Según Meca (2018) cuando se habla de *Bildung* se hace referencia a la deshumanización que estaba produciendo en la sociedad el desarrollo del capitalismo, en consecuencia, se oponen a asociar el liberalismo económico a libertad “[...] es contraponer al orden burgués y a su valor de eficacia productiva el arte, entendido como otro modo de entender la libertad restituyendo al mundo su belleza, su espiritualidad, y su misterio” (p. 291). *Bildung* va a significar asimismo educación, autoformación. Veamos del por qué Humboldt se va a inclinar por el proyecto de Schleiermacher y va a rechazar al de Fichet:

Para decirlo rápidamente, Humboldt encuentra en el proyecto de Schleiermacher su propia concepción de la *Bildung*, palabra que significa, en una primera aproximación, ‘educación’. Vamos a ver sin embargo que este término debe ser traducido más específicamente por ‘autoformación’, en el sentido en que la *Bildung* es dejada de manera esencial a la iniciativa del individuo, quien se desarrolla según su singularidad propia, inalienable. Fichte aborda, por su parte, la cuestión de la educación desde el punto de vista de su sistema filosófico, la doctrina de la ciencia; ahora bien, la concepción de la enseñanza universitaria fundada sobre esta filosofía implica que el individuo, a fuerza y a medida que

progresa en la ciencia (y en el saber), llega a trascenderse a sí mismo como individuo, a sobrepasar su singularidad empírica. Quedan caracterizadas así las dos posiciones que se enfrentan en este debate (Pichét, 2005, p. 130).

Siguiendo con el autor precitado, hay que decir que Humboldt antes que la educación pública se inclina por la educación privada. Esto porque que según su criterio todo lo que provenga del gobierno indefectiblemente viene a abreviar a los fines del Estado; como consecuencia de ello se impone “[...] una enseñanza estándar que, obstaculizando el desarrollo de personalidades originales, mantienen al pueblo en la indiferencia y la indolencia” (p.142).

Es oportuno señalar que Humboldt redacta un texto denominado *Sobre la organización Interna y Externa de los Establecimientos Científicos Superiores en Berlín*. Allí hace un ejercicio de lo que pudiera ser una antropología de corte comparativa. A partir de allí reivindica el estudio de los pueblos como un objeto de investigación. Esto lo hace afirmar que las naciones, a través de los pueblos poseen un genio particular, que les permite diferenciarse ya que así poseen un carácter distintivo particular. En definitiva, para Humboldt si cada pueblo posee un valor propio, único “[...] es porque que cada cual constituye un elemento *sui generis* en el interior de la creación” (Pichét, 2005, p. 143), es en estas ideas en donde se puede contextualizar las posturas liberales de Humboldt.

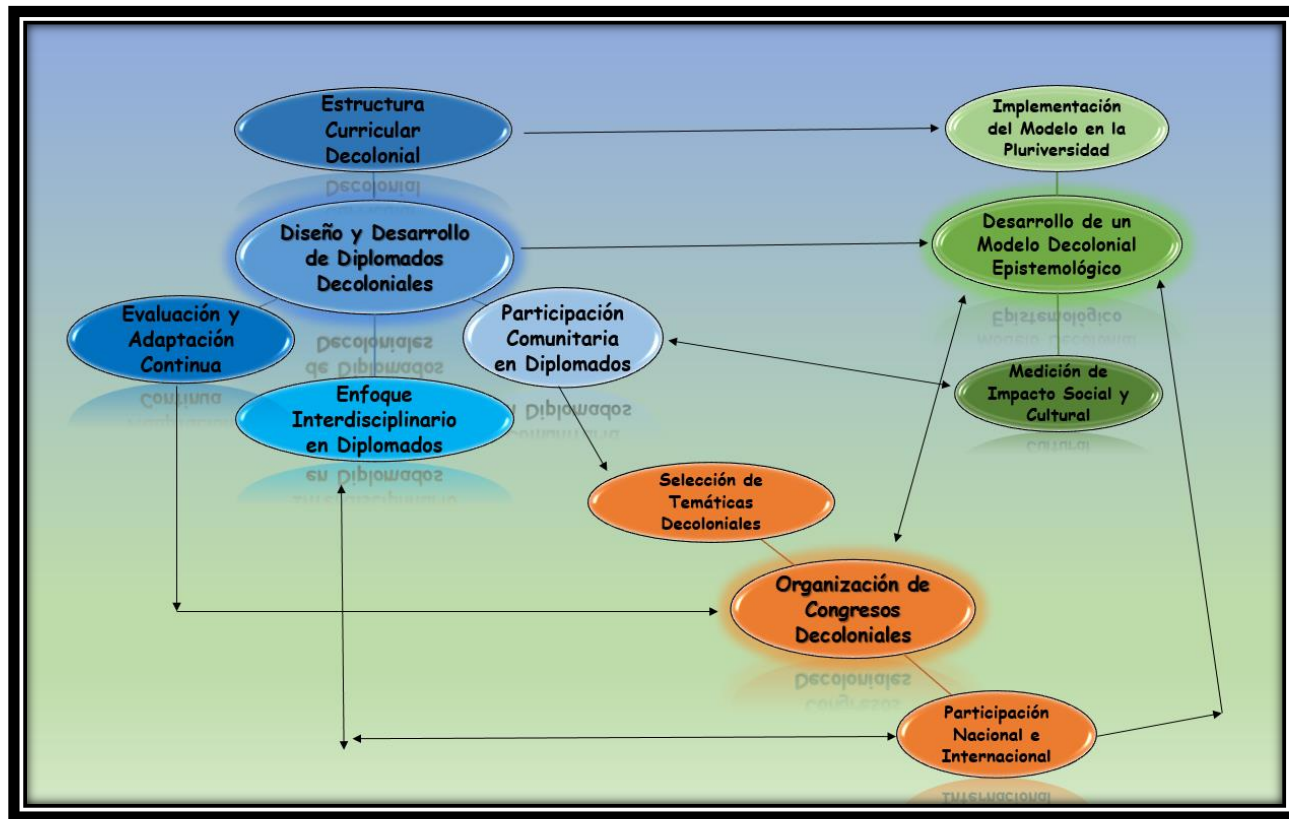
Aproximación general al modelo alemán

Como ya se ha venido exponiendo el modelo alemán se va a sustentar a los aportes de los filósofos alemanes. Son Humboldt, Fichet y Schleiermacher quienes van a destacar en las ideas fundamentales de este modelo universitario. La libertad académica, junto al papel activo que debe jugar los estudiantes va a ser aristas nodales de dicho modelo. Estas ideas centrales se van a contraponer al ideal medieval de universidad cuyo centro fundamental era la memorización de las lecciones, basada en la mecanización del proceso de aprendizaje. De manera que, el modelo alemán busca deslastrar a la universidad de cualquier vestigio de dogmatismo herencia de la escolástica.

El estudiante universitario bajo el enfoque de este modelo universitario se aleja de un aprendizaje doctrinario. Antes, por el contrario, no es que aprende un conocimiento, de lo que se trata ahora es de ser partícipe activo en la producción del mismo. En lo concerniente al profesor universitario, también se produce un vuelco que se contrapone al anterior enfoque medieval de la universidad. Ahora se observa en la dinámica docente una estrecha relación del binomio investigación-enseñanza. Esto se traduce en que el objeto de enseñanza del profesor se deriva de las investigaciones que desarrolla. El estudiante toma parte activa en estas investigaciones y no es simplemente un receptor de la misma.

Esta participación activa de los estudiantes en la investigación junto a los profesores se lleva a la práctica a través de los seminarios. Los seminarios van a ser la expresión paradigmática del modelo universitario alemán. Los seminarios son concebidos para los estudiantes que dentro de la escolaridad se hallen más avanzados. El modelo alemán se contrapone al modelo universitario francés de corte técnico y profesional.

Figura 8: Teorización (Categorías y Subcategorías).



Fuente: Camacho (2022).

MOMENTO V

GRANDES REFLEXIONES

La presente investigación ha explorado de manera exhaustiva y detallada el desarrollo del modelo Decolonial epistemológico de Pluriversidad Pública Venezolana para la liberación, a través de la realización de Diplomados y Congreso para fomentar la construcción de un enfoque educativo y liberador con el propósito fundamental de impulsar procesos liberadores a través de la implementación de diplomados y congresos centrados en la pedagogía decolonial. Por lo tanto, dicho estudio nace como respuesta a los objetivos planteados contentivos a analizar la evolución histórica de los modelos universitarios, proponer alternativas para la descolonización de la enseñanza, capacitar a los profesionales de la pluriversidad en pedagogía decolonial y propiciar el intercambio nacional de experiencias en el ámbito decolonial.

De tal manera, que se hace necesario dar respuesta a los propósitos enmarcadas en el estudio. En correspondencia al primero relacionada a analizar la evolución histórica de los modelos universitarios, destacando las implicaciones coloniales y proponiendo alternativas para la descolonización de la enseñanza, evidenciando las implicaciones coloniales arraigadas en el sistema académico, esta comprensión crítica sirvió como base para la construcción del modelo propuesto, que busca desafiar las estructuras heredadas y abrir caminos hacia una enseñanza descolonizada y liberadora.

Por otro lado, el segundo propósito que tiene que ver con Diseñar y ejecutar diplomados centrados en la pedagogía Decolonial, con el fin de capacitar a docentes, investigadores y profesionales involucrados en la Pluriversidad pública venezolana y el tercero que se trata de Facilitar un congreso internacional que propicie el intercambio de experiencias y conocimientos entre expertos en Decolonialidad, epistemologías alternativas y educación liberadora, con énfasis en el contexto

venezolano, son programas de formación elaborados y aplicados con el objetivo de capacitar a docentes, investigadores y profesionales involucrados en la Pluriversidad Pública Venezolana cuyos resultados obtenidos reflejan un impacto tangible en la comprensión y aplicación de enfoques educativos alternativos y liberadores, contribuyendo así a la transformación del tejido académico.

Además, se pudo materializar la facilitación de un congreso nacional, el cual fue un espacio enriquecedor que propició el intercambio de experiencias y conocimientos entre expertos en decolonialidad, epistemologías alternativas y educación liberadora, cuyo evento que contó con la participación de ponentes internacionales no solo fortaleció la red académica, sino que también proyectó la voz de la pluriversidad venezolana en el contexto global.

A esto se agrega, el último propósito que tiene que ver con Diseñar un modelo Decolonial epistemológico, tomando en cuenta los recursos disponibles, las dinámicas institucionales y las necesidades específicas de la pluriversidad pública venezolana, en el cual se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los recursos disponibles en el contexto de la pluriversidad, lo cual no solo ha abarcado recursos financieros, sino también humanos, culturales y pedagógicos, recursos que han sido esencial para la construcción de un modelo realista y viable, que se ajuste a la complejidad y diversidad de la pluriversidad venezolana.

Las dinámicas institucionales han sido objeto de un análisis minucioso, reconociendo tanto los aspectos facilitadores como los obstáculos potenciales para la implementación del modelo propuesto, permitiendo anticipar desafíos y proponer estrategias específicas de integración, creando un hilo conductor a lo largo de este proceso, desde el diseño curricular hasta la ejecución de diplomados y congresos, cada fase del modelo se ha adaptado para abordar las necesidades particulares de una pluriversidad rica en diversidad cultural, lingüística y epistemológica.

En consecuencia, el Modelo Decolonial Epistemológico propuesto es el resultado de un enfoque holístico y contextualizado, que no solo aspira a descolonizar

el conocimiento, sino que también busca integrarse de manera armoniosa en la complejidad de la pluriversidad venezolana, de tal manera que no es meramente teórica; es un llamado a la acción, a la transformación tangible y significativa en el panorama académico venezolano, por lo tanto, se vislumbra un camino por recorrer, que requerirá un compromiso sostenido y la participación activa de todos los actores involucrados en la pluriversidad. Sin embargo, al mirar hacia el futuro, queda claro que la liberación epistemológica en la pluriversidad venezolana es no solo posible, sino esencial para construir un sistema educativo más inclusivo, justo y resonante con las realidades diversas que caracterizan a Venezuela.

Finalmente, me pareció pertinente cerrar esta disertación con un cuadro comparativo de lo que es un modelo universitario Colonial/Neocolonial y lo que pudiera ser un Modelo Universitario decolonial para la Pluriversidad Pública venezolana.

Tabla 12: Cuadro comparativo entre Modelo Universitario Colonial/Neocolonial y Modelo Universitario Decolonial

CARACTERÍSTICAS	MODELO COLOCIAL/NEOCOLONIAL	MODELO DECOLONIAL
Tipo de Conocimiento	colonización del conocimiento	decolonización del conocimiento
	hegemonía del conocimiento científico	Ecología de saberes
	homogenización del conocimiento	complementación del conocimiento
Visión	perspectiva eurocéntrica	perspectiva liberadora
Enfoque Epistemológico	colonización epistemológica	decolonización epistemológica
	marginación de las epistemología diversas	integración de las epistemologías diversas

Enfoque ontológico	espacio educativo opresor	espacio educativo emancipador
	imposición de paradigmas	integralidad de paradigmas
	identidad académica ajena	identidad académica propia
Enfoque Axiológico	agente de perpetuación del statu quo de dominación	agente de emancipación social
	la comunidad extrauniversitaria se ignora en la formulación y creación del conocimiento	la comunidad se integra en la producción del conocimiento
	Modelo Jerárquico	Modelo heterárquico
	Obedece a los intereses del Estado y el Mercado	Obedece a los intereses de la comunidad
	Modelo universal	Modelo Pluriversal

Elaboración propia. Camacho 2023.

Referencias Bibliográficas

- Araújo, A. F. (2000). Condorcet y la educación: aportes para la formación de un "hombre nuevo". *Revista educación y Pedagogía*, (26-27), 77-91. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/24378>
- Ballesteros P. (1992). *Universitarios alcaínos en las audiencias americanas. Siglo XVIII*.
- Barros, C. (2010). Historia a Debate, un paradigma global para la escritura de la historia. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 3(5), 148-174.
- Bello Knoll, S. I. (2018). La Universidad de Salamanca. Ocho siglos de estudios jurídicos y la época de Manuel Belgrano como estudiante de Derecho.
- Beltrán, D. H., & Vicente, H. E. R. E. D. I. A. (1954). V. La Cancillería de la Universidad de Salamanca. *Salamanca*.
- Cabaria A. (2013). *Evolución histórica del colegio mayor. Del siglo XIV al XXI*.
- Camacho, I. (2021). *La universidad como caleidoscopio. Los modelos originarios en la Edad Media europea*. Barinas, Venezuela: FEDUEZ.
- Carabias Torres, Ana María (2010). "Las constituciones de Martín V a la Universidad de Salamanca". En: *Conmemoración del V Centenario de la promulgación, por el Cardenal Cisneros, de las CONSTITUCIONES del COLEGIO MAYOR de SAN ILDEFONSO y UNIVERSIDAD de ALCALÁ de HENARES*. Guadalajara: AACHE Ediciones. Asociación de Amigos de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 75-92. I.S.B.N. 978-84-92886-33-3.
- Cardiel, H. C., & Puente, L. P. (2015). Historia de los primeros modelos universitarios. *Universidades*, (65), 5-6.
- Carnicer, M. Á. R. (2017). "Nada humano me es ajeno". Una aproximación a la historiografía sobre la historia de la Universidad española. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 20(1), 193-220. Disponible en: https://zaguan.unizar.es/record/63426/files/texto_completo.pdf?version=1

- Carrasco, J. C. (2015). *La Europa de las Universidades: una visión desde la Edad Media*. Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino, (27), 167-178.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Cubas Martín, N. (2008). Los grados académicos en la Universidad de Salamanca a través del estudio de bulas pontificias medievales y renacentistas.
- De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., ... & Tirado, J. (2011). Teoría fundamentada o grounded theory. Universidad Autónoma de Madrid.
- De Lario, D. (1995). *El requisito de pobreza en los colegios mayores españoles*.
- De Lario, D. (2019). *Escuelas de imperio. La formación de una elite en los Colegios Mayores (siglos XVI-XVII)* (Vol. 48). Midac, SL. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/28127>
- Dussel, E. (1996). La ética de la liberación ante la ética del discurso. Isegoría, (13), 135-149.
- _____ (2007). Política de la Liberación Historia Mundial y Crítica.
- El Alaoui, Y. (2002). *Inquisición, moriscos y desemitización. Autour de l'Inquisition. Etudes sur le Saint-Office, Paris, Indigo*, 84. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Youssef-El-Alaoui/publication/333190740>
- Esteller, David (1975). *La ciudad medieval. Factores de importancia para el advenimiento del capitalismo*. Caracas: Universidad central de Venezuela.
- Fabal, Gustavo (1973). *Pensamiento social desde el Medioevo hasta el siglo XIX*. Madrid. Editorial Ayuso.
- Foucault, M. (1968). Las Palabras y las Cosas. Una Arqueología de las Ciencias Humanas. Editorial Siglo XXI.

- Foucault, M. (1979). *La Arqueología del Saber*. Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza editores.
- Garfias, M. (2009) *La formación de la universidad moderna en el Perú: San Marcos, 1850-1819* [Tesis de Grado]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2136>
- Gómez, G. (2020). *La necesidad de una apertura en la historiografía de la Universidad de Alcalá*. *Revista de historiografía (RevHisto)*, (33), 241-258. Disponible en: <https://orcid.org/0000-0001-8827-3609>
- González (2010). La historia de las universidades en el antiguo régimen ¿una historia de la universidad? En Pilar Martínez (Coordinadora), *La iglesia en Nueva España. Problemas y perspectivas de investigación* (pp.69-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/iglesiane/iglesiane.htm>
- Guimerans, C. B. (1999). Hacia un nuevo paradigma historiográfico. *Prohistoria: historia, políticas de la historia*, (3), 44-58.
- Gutiérrez Torrecilla, L. M. (1994). *Aproximación a la historia de la Universidad de Alcalá*. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/xmlui/handle/10017/9447>
- Hale, J. (1973). *La Europa del Renacimiento*. México. Editorial Siglo XXI.
- Hernández, G. (2009). *Origen de las universidades medievales en Italia*. *Educación y Desarrollo Social*, 3(1), 182-190.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. (Sexta edición). México.
- Hoyo Arana, J. L. (1990). El resurgimiento del Estado Alemán. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 36(142), 35-45.
https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/60775/ssoar-rmcyps-1990-142-hoyo_arana-El_resurgimiento_del_estado_aleman.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnknam

[e=ssoar-rmcpys-1990-142-hoyo_arana-El_resurgimiento_del_Estado_Aleman.pdf](#)

- Hurtado, Y. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Cuarta Edición, Ediciones Quirón. Bogotá – Caracas.
- Irarrázaval, L. (2017). *Entrevista fenomenológica: actitud empática que permite captar la subjetividad*. Universidad Autónoma de Chile. Centro de Comunicaciones de las Ciencias.
- Jarpa, C. G. (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta de moebio*, (53), 124-134.
- Le Goff, J. (2017). *Los intelectuales en la Edad Media*. Editorial Gedisa.
- Manzano (2009). Tres modelos para la universidad.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (Segunda Edición). México. Trillas.
- Martínez Neira, M. (2013). En los comienzos de la Universidad de Alcalá. En Gian Paolo Brizzi, Antonello Mattone (Coordinadores), *Le origini dello Studio generale sassarese nel mondo universitario europeo dell'età moderna* (pp. 77-85). Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna. Disponible en: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18078/comienzos_martinez_2013.pdf
- Matte, A. O. (1993). Las orientaciones educativas de la Revolución Francesa. *Cuadernos de Historia*, (13), 179-194. <file:///D:/descargas/bibfihuma,+Journal+manager,+46642-165066-1-CE.pdf>
- Meca, D. S. (2018). Bildung y Freiheit en el primer romanticismo alemán. *Studia Hegeliana*, 4, 289-298. <https://revistas.uma.es/index.php/shegel/article/view/11394>
- Mejía Quintana, O. (2019). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento Jurídico*.

- Moncada Cerón, J. (2007). LA UNIVERSIDAD: UN ACERCAMIENTO HISTÓRICO-FILOSÓFICO. *Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades*, 16(2). <https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=0717196X&AN=31446327&h=waLUYQVsGlgBBy%2f>
- Ocaña, A., & López, M. I. A. (2019). Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología “otra” y formas “otras” de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89-101.
- Olaya, F. (2010). *Fenomenología del Cuerpo Vivo*. Universidad de Salamanca, España.
- Palermo (2010). Una violencia invisible: la colonialidad del saber.
- Peset, M., & Peset, J. L. (1975). El fin del antiguo régimen y la Universidad liberal. *Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/71410>
- Piché, C. (2005). Fichte, Schleiermacher y W. von Humboldt, Sobre la creación de la Universidad de Berlín. *Praxis Filosófica*, (21). <https://praxiseducacionpedagogia.univalle.edu.co/index.php/praxis/article/view/3235>
- Ponce Aníbal (1981). *Educación y luchas de clases*. Caracas. Editores Mexicanos Unidos S.A. Reig, M.P.(2015). *Modelos historiográficos de las primeras universidades*. *Universidades*, (65),9.
- Portier, P. (2011). Nueva modernidad, nueva laicidad. La República francesa frente a lo religioso (1880-2009). *Estudios de religiao*, 25(41), 29-42. <file:///D:/descargas/Dialnet-NuevaModernidadNuevaLaicidadLaRepublicaFrancesaFre-4105978.pdf>
- Ramis R. (). La política de los Austrias en la Península Ibérica.). En los comienzos de la Universidad de Alcalá. En Gian Paolo Brizzi, Antonello Mattone (Coordinadores), *Le origini dello Studio generale sassarese nel mondo universitario europeo dell'età moderna* (pp. 77-85). Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna. Disponible en: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18078/comienzos_martinez_2013.pdf

- Reig, M. P. (2015). Modelos historiográficos de las primeras universidades. *Universidades*, (65), 9.
- Ríos (2018) La interacción de poder y su influencia en la producción de conocimientos en el proceso de elaboración de las tesis de doctorado.
- Rodríguez-López, C. (2000). *La historiografía francesa sobre universidades en el siglo XX: las grandes líneas de trabajo*. Universidad Carlos III de Madrid. Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad. <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/1007/CIAN-2000-3-Rodriguez.pdf>
- Rodríguez-San Pedro Bezares, L. E. (1991). La Universidad de Salamanca: Evolución y declive de un modelo clásico.
- Rojas, C. A. A. (2007). *Antimanual del mal historiador*. Editorial Contrahistorias.
- Romero, M. P. A. (2008). El Fuero universitario salmantino:(siglos XIII-XIX). In *La Universidad de Salamanca y sus confluencias americanas* (pp. 63-90). Universidad de Salamanca.
- Romero Medina, R., & Pupiales Rueda, B. E. (2013). *La educación en el otoño de la edad media. El nacimiento de la universidad en el contexto de la sociedad medieval*. Tendencias: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, 14(2).
- Ruiz J. y Gómez, G. (2020). *Mecanismos informales de poder en la Universidad de Alcalá: la estructura político-social antes de Trento (1508.1545)*.
- Ruvalcaba, D. E. M. (2007). Geopolítica de la integración regional y crisis del corporas teórico-epistemológico de las Relaciones Internacionales. In XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://cdsa.academica.org/000-066/854.pdf>
- Salazar. C. F. (2013). El sentido de la universidad alemana (Doctoral dissertation, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA). <file:///D:/descargas/El sentido de la universidad alemana y 1.pdf>.
- Sánchez, G. H. (2017). Maestrescuelas en Salamanca durante el periodo Barroco: fuero universitario y conflictos de poder. *Cuadernos de Historia del Derecho*, 24, 210.

Sánchez, R. L. (2000). La crisis de paradigmas en la historia, las nuevas tendencias historiográficas y la construcción de nuevos paradigmas en la investigación histórica. *Espacio abierto*, 9(3), 391-414.
<https://www.redalyc.org/pdf/122/12290306.pdf>

Santos, B. (2007). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Ediciones Trilce.

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2017). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para interpretar la información cualitativa*.

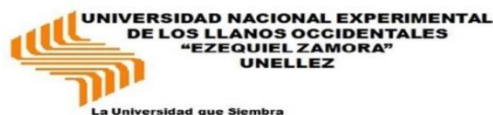
Tunnermann, C. T. (2001). *Universidad y sociedad: Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Editorial Hispamer.

ANEXOS

ANEXO A

PRIMER DIPLOMADO

**“Modelos Universitarios Originarios: El Funcionamiento de las Universidades
y las Disputas de Poder”**



VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

**COMISIÓN ASESORA DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL VICERRECTORADO
DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL**

**RESOLUCIÓN N° CAEA/2020/03/01
DE FECHA: 24/03/2020, ACTA N° 03 ORDINARIA, N° 01**

DIRECCIÓN DE ESTUDIOS AVANZADOS

PLANTEAMIENTO: La Dirección de Estudios Avanzados presenta la propuesta de Diplomado en "Modelos Universitarios Originarios: El Funcionamiento de las Universidades y las Disputas de Poder", con una duración de 240 Horas (10 UC), elaborado por: Grupo de Creación Intelectual Alternativa Contrahegemónica Universitaria, presentado por el Prof. Isidro Camacho C.I. V-8.144.031, y certificado por la Dirección de Innovación Curricular, para su aprobación como Programa de Estudios Avanzados No Conducentes a grado académico, conforme lo establecido en el artículo 7 del Reglamento de Estudios Avanzados.

**LA COMISIÓN ASESORA DE ESTUDIOS AVANZADOS EN USO DE LAS ATRIBUCIONES
CONFERIDAS EN EL ARTÍCULO 47 DEL REGLAMENTO DE ESTUDIOS AVANZADOS DE LA UNELLEZ**

CONSIDERANDO

Que la Comisión Asesora de Estudios Avanzados, reunión ordinaria de fecha 24 de marzo del 2020 es realizada en forma virtual en el marco del Plan Nacional Universidad en Casa y el Plan de Aseguramiento Estratégico de la Prosección Estudiantil mediante Tecnologías Educativas y Plan Estratégico de Funciones Administrativas y Operativas en la UNELLEZ, según Resolución Consejo Directivo N° CD/2020/048 del 16/03/2020)

CONSIDERANDO:

Que de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", en el Capítulo I de las Disposiciones Generales, Artículo 4, Los estudios avanzados de la UNELLEZ promoverán desde su acción académica competencias para crear, innovar, emprender, generar, probar y validar estrategias que mejoren de manera viable y eficiente los procesos científicos, tecnológicos y humanísticos en las distintas áreas del conocimiento.

CONSIDERANDO:

Que el Diplomado en "Modelos Universitarios Originarios: El Funcionamiento de las Universidades y las Disputas de Poder", con una duración de 240 Horas (10 UC), elaborado por: Grupo de Creación Intelectual Alternativa Contrahegemónica Universitaria, presentado por el prof Isidro Camacho C.I. V-8.144.031, cuenta con la certificación por la Dirección de Innovación Curricular, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", en el CAPITULO II DE LOS ASPECTOS ACADÉMICOS, Artículo 7, Parágrafo Dos: los diplomados certificados por las direcciones académicas con competencia sobre la materia debidamente autorizadas por el Consejo Directivo o similar, pueden ser convalidados como unidades de crédito para las especializaciones técnicas, especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados, previa entrega de documento probatorio ante la Comisión Asesora para su acreditación.

"La Ciencia y la Tecnología al Servicio de la Liberación Permanente de la Humanización del Hombre"
DIRECCION: AV. 23 DE ENERO, FRENTE A REDOMA DE PUNTO FRESCO, FINAL MODULOS BARNAS II, BARNAS EDO. BARNAS
TELEFONO: 0273-5331393-5302141 CORREO: estudiosavanzadosbarinas@gmail.com



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
«EZEQUIEL ZAMORA»
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS AVANZADOS
DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN CURRICULAR



La universidad
que siembra.

Universidad Nacional Experimental
De los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"
Dirección de Innovación Curricular



Nro. De Certificación: 14

Quien suscribe PhD Denyz Luz Molina Contreras Directora de Innovación Curricular de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", actuando en el marco de las competencias otorgadas en la resolución del Consejo Directivo RESOLUCIÓN N° CD 2017/005 DE FECHA 26/01/2017 PUNTO 03, ACTA N° 1089, siendo una de las atribuciones de dicha instancia la *Certificación* de las actividades curriculares desarrolladas en la Universidad, procede según el mandato de este Cuerpo Directivo a:

CERTIFICAR

El Diplomado en *Modelos universitarios originarios: el funcionamiento de las universidades y las disputas de poder*, presentado por la Dirección de Estudios Avanzados de la Unellez, diseñado por: Grupo de Creación Intelectual Alternativa Contra Hegemónica Universitaria (GCIACU), el cual reúne los requisitos técnico curriculares establecidos para la presentación de propuestas de estudios no conducentes a título.

Certificación que se expide a petición de parte interesada a los 13 días del mes de marzo de 2020.


 PhD Denyz Luz Molina Contreras
 Directora de Innovación Curricular
 UNELLEZ




 Msc Yolimar Sánchez
 Jefe de Programa de Innovación
 Curricular – VPDS

Av. 23 de Enero, Redoma de Punto Fresco, UNELLEZ Sede, cubículo 27.

Correo electrónico: diceunellez@gmail.com

Portal web: www.dic.unellez.edu.ve

RRSS: Twitter, Instagram, Facebook Page y Telegram @DicUnellez

ANEXO B

SEGUNDO DIPLOMADO

**Diplomado Modelos Originarios en América y el Caribe, Modelos Originarios
Modernos en Europa, Funcionamiento de Las Universidades y Las Disputas de
Poder.**



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
«EZEQUIEL ZAMORA»
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS AVANZADOS
DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN CURRICULAR



**DIPLOMADO EN:
MODELOS ORIGINARIOS EN AMÉRICA Y EL CARIBE. MODELOS
ORIGINARIOS MODERNOS EN EUROPA, FUNCIONAMIENTO DE
LAS UNIVERSIDADES Y LAS DISPUTA DE PODER.**

DISEÑADO POR:

MSc. Isidro Osvalinoc Camacho Manzano

Dr. Nelson Henriquez

Grupo de Creación Intelectual

Alternativa Contrahegemónica Universitaria

(GCIACU)

REVISADO POR:

Jesús Olivar

Lesly Mayorca

Barinas, enero 2021



diplomados: Los diplomados de acuerdo a su naturaleza podrán estar dirigidos a personas que sean profesionales universitarios o no según lo decidido por cada institución."

CONSIDERANDO

Que la Comisión Asesora de 2021 aprobó el aval del **Diplomado EN MODELOS ORIGINARIOS EN AMÉRICA Y EL CARIBE, MODELOS ORIGINARIOS MODERNOS EN EUROPA, FUNCIONAMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES Y LAS DISPUTA DE PODER**" en fecha 04/03/2021 no considerando Normativa General de los Estudios de Postgrado publicado en Gaceta Oficial N° 37.328 del 20 de Noviembre de 2001 en la cual se establece con claridad la clasificación de Estudios de Postgrado conducentes a grado académico y no conducentes a grado en las cuales no se evidencia los diplomados como estudios avanzados o de postgrado así como resolución del NUCLEO DE VICERRECTORES ACADÉMICOS en el que establece que los diplomados son estudios de educación continua y no forman parte de los estudios de postgrado

CONSIDERANDO

Que los artículos 16 y 17 del Reglamento de Estudios Avanzados de la UNELLEZ aprobado en Consejo Directivo el 21 de Agosto de 2021 contradicen lo establecido en la Normativa General de los Estudios de Postgrado publicado en Gaceta Oficial N° 37.328 del 20 de Noviembre de 2001 y en la resolución del NUCLEO DE VICERRECTORES ACADÉMICOS ya que el artículo 17 del Reglamento de Estudios Avanzados de la UNELLEZ consideran a los diplomados como Estudios Avanzados no conducentes a grado, comprendidos dentro de los programas de ampliación de conocimientos, actualización de conocimientos y perfeccionamiento profesional susceptibles de ser acreditados como unidades de crédito para estudios avanzados conducentes a título académico

CONSIDERANDO:

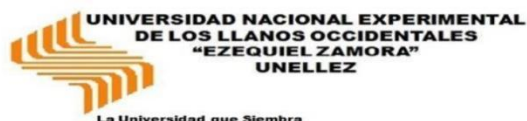
Que EL Prof. Isidro Camacho C.I. V-8.144.031. consigno ante la Comisión Asesora Plan de Actividad docente, Informe Final de Actividades No Conducente a Título de Estudios Avanzados y Calificaciones finales de los participantes del **Diplomado EN MODELOS ORIGINARIOS EN AMÉRICA Y EL CARIBE, MODELOS ORIGINARIOS MODERNOS EN EUROPA, FUNCIONAMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES Y LAS DISPUTA DE PODER**" (I Cohorte), aprobado como Programa de Estudios Avanzados no conducentes a grado académico, según RESOLUCIÓN N° CAEA/2021/03/03, DE FECHA: 04/03/2021, ACTA N° 01 ORDINARIA, N° 03. Con una duración de 240 Horas (10 UC), presentado por el Prof. Isidro Camacho C.I. V-8.144.031.

LA COMISIÓN ASESORA DE ESTUDIOS AVANZADOS RESUELVE:

PRIMERO: NEGAR, el Cierre del **Diplomado EN MODELOS ORIGINARIOS EN AMÉRICA Y EL CARIBE, MODELOS ORIGINARIOS MODERNOS EN EUROPA, FUNCIONAMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES Y LAS DISPUTA DE PODER**" (I Cohorte), aprobado por gestiones anteriores del año 2021, según RESOLUCIÓN N° CAEA/2021/03/03, DE FECHA: 04/03/2021, ACTA N° 01

"La Ciencia y la Tecnología al Servicio de la Liberación Permanente de la Humanización del Hombre"

DIRECCIÓN: AV. 23 DE ENERO, FRENTE A REDOMA DE PUNTO FRESCO, FINAL MÓDULOS BARINAS II, BARINAS EDO. BARINAS
TELÉFONO: 0273-5331393-5302141 CORREO: estudiosavanzadosbarinas@gmail.com



La Universidad que Siembra



VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

Capítulo IV de las Comisiones Asesoras de Estudios Avanzados Artículo 44, La Comisión Asesora de Estudios Avanzados se encargará de coordinar, planificar, ejecutar, supervisar y evaluar las actividades de Postgrado en cada Vicerrectorado.

**LA COMISIÓN ASESORA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
RESUELVE:**

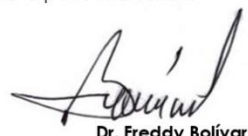

PRIMERO: APROBAR, el **DIPLOMADO EN MODELOS ORIGINARIOS EN AMÉRICA Y EL CARIBE, MODELOS ORIGINARIOS MODERNOS EN EUROPA, FUNCIONAMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES Y LAS DISPUTA DE PODER**, con una duración de 240 Horas (10 UC), elaborado por: Grupo de Creación Intelectual Alternativa Contrahegémica Universitaria, presentado por el Prof. Isidro Camacho C.I. V-8.144.031, y certificado por la Dirección de Innovación Curricular, para su aprobación como Programa de Estudios Avanzados No Conducentes a grado académico, conforme lo establecido en el artículo 7 del Reglamento de Estudios Avanzados.

SEGUNDO: Lo no previsto en esta Resolución o las dudas que surjan serán resueltos por la Comisión Asesora de Estudios Avanzados a solicitud de la parte interesada.




Dra. Yajaira Pujol
Vicerrectora Presidente

YP/ FB / LB

Dr. Freddy Bolívar
Secretario

"La Ciencia y la Tecnología al Servicio de la Liberación Permanente de la Humanización del Hombre"

DIRECCION: AV. 23 DE ENERO, FRENTE A REDOMA DE PUNTO FRESCO, FINAL MODULOS BARINAS II, BARINAS EDO. BARINAS
TELEFONO: 0273-5331393-5302141 CORREO: estudiosavanzadosbarinas@gmail.com



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
«EZEQUIEL ZAMORA»
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS AVANZADOS
DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN CURRICULAR



DIPLOMADO EN:
**LOS MODELOS UNIVERSITARIOS DE LA GLOBALIZACIÓN SU
FUNCIONAMIENTO Y LAS DISPUTAS DEL PODER**

ELABORADO POR:
Prof. Isidro Camacho
Grupo de Creación Intelectual
Alternativa Contrahegemónica Universitaria
(GCIACU)

REVISADO POR:
Prof. Jesús Olivar
Profa. Lesly Mayorca

Barinas, marzo 2022

ANEXO C

TERCER DIPLOMADO

**Diplomado Modelos Universitarios de la Globalización su Funcionamiento y las
Disputa del Poder**



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
"EZEQUIEL ZAMORA"
UNELLEZ VIPI COJEDES



COMISIÓN ASESORA DEL PROGRAMA ESTUDIOS AVANZADOS
RESOLUCIÓN CAPRESAV N°2022/853

UNIDAD EJECUTORA: PROGRAMA DE ESTUDIOS AVANZADOS

PLANTEAMIENTO: Solicitud de la Dirección de Estudios Avanzados, para que se considere la propuesta de DIPLOMADO EN: LOS MODELOS UNIVERSITARIOS DE LA GLOBALIZACIÓN SU FUNCIONAMIENTO Y LAS DISPUTAS DEL PODER, con una duración de 240 Horas (10 UC), elaborado por: Prof. Isidro Camacho C.I. V-8.144.031, y certificado por la Dirección de Innovación Curricular, para su aprobación como Programa de Estudios Avanzados No Conducentes a grado académico.

FECHA: 27/07/2022

ACTA N°: 061 ORDINARIA

PUNTO: 108

Luego de leída y discutida la documentación correspondiente por parte de los Consejeros:

CONSIDERANDO

Que el artículo N° 8, literal 2, de la Reforma parcial del Reglamento del Programa de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", menciona los estudios no conducente a grado académico.

CONSIDERANDO

Que el artículo 17, de la Reforma parcial del Reglamento del Programa de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", establece que "los diplomados de estudios avanzados serán considerados como estudios no conducentes a grado de la Unellez, comprendidos dentro de los programas de aplicación de conocimientos, actualización de conocimientos y perfeccionamiento profesional..."

CONSIDERANDO

Que el artículo N° 104 de la Reforma parcial del Reglamento del Programa de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", establece que "la dirección de Innovación Curricular, tendrá la responsabilidad de revisar y certificar el diseño de ampliación, actualización y perfeccionamiento profesional".

CONSIDERANDO

Que el artículo N° 105 de la Reforma parcial del Reglamento del Programa de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", establece que la autorización para la creación y/o modificación de los programas de ampliación, actualización y perfeccionamiento profesional serán suscritas por la comisión asesora de estudios avanzados.

LA COMISIÓN ASESORA RESUELVE:

APROBAR el programa de Estudios Avanzados No Conducentes a grado académico: DIPLOMADO EN: LOS MODELOS UNIVERSITARIOS DE LA GLOBALIZACIÓN SU FUNCIONAMIENTO Y LAS DISPUTAS DEL PODER, con una duración de 240 Horas (10 UC), elaborado por: Prof. Isidro Camacho C.I. V-8.144.031, y certificado por la Dirección de Innovación Curricular.

Original de la Documentación se digitaliza.

DR. GUSTAVO JAIME
PRESIDENTE

DR. ROBERT ARDILES
SECRETARIO

"La ciencia y la tecnología al servicio de la liberación permanente de la humanidad del hombre"

Dirección: Urb. Cantalaro final avenida Principal, San Carlos Edo. Cojedes.
Teléfono: (0258) 4331718. / Correo electrónico: estudiosavanzadoscojedes@gmail.com





Universidad Nacional Experimental
De los Llanos Occidentales
"Ezequiel Zamora"
UNELLEZ
La Universidad que siembra

Consejo Académico
Del Vicerrectorado de Planificación y
Desarrollo Social



CONSIDERANDO:

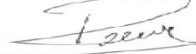
Que en Resolución **CAPEDH/22/86** De fecha 13/07 2022, Acta N° 011 extraordinaria Punto N° **01, Resuelve**. Elevar con opinión favorable al consejo académico, Solicitud de la MSc. **Lisbeth Arellano, Jefa del Programa Vinculación Socio Comunitaria Barinas, para aval institucional y presentación del Proyecto de Vinculación Socio-comunitaria Titulado: CÁTEDRA UNIVERSITARIA CONTRAHEGEMÓNICA ITINERANTE. CODIGO: 54122104**, bajo la responsabilidad de los profesores: **Isidro Osvalinoc Camacho Manzano C.I 8.144.031** y **Daniel David, Sánchez Angarita C.I 19.278.986**.

RESUELVE

Único: Aprobar Solicitud de la MSc. **Lisbeth Arellano, Jefa del Programa Vinculación Socio Comunitaria Barinas, para aval institucional y presentación del Proyecto de Vinculación Socio-comunitaria Titulado: CÁTEDRA UNIVERSITARIA CONTRAHEGEMÓNICA ITINERANTE. CODIGO: 54122104**, bajo la responsabilidad de los profesores: **Isidro Osvalinoc Camacho Manzano C.I 8.144.031** y **Daniel David, Sánchez Angarita C.I 19.278.986**.


Dra. Aurora Acosta
VICE-RECTORA-PRESIDENTE




MSc. William Rivas
SECRETARIO
CONSEJO ACADÉMICO