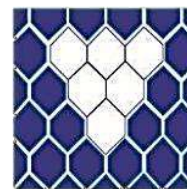




UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ



SAPIENS



de Investigación

Volumen 22, enero – diciembre 2021

ISSN: 1317-5815

ISSN: 2244-7598

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado

SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Volumen 22. Enero-diciembre 2021

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966

ISSN: 1317-5815

Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826

ISSN: 2244-7598

Publicación anual

SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación /
Miranda: Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José
Manuel Siso Martínez /

Volumen 22. Enero-Diciembre 2021 - Versión impresa:
Depósito Legal: pp.200002CS966 - ISSN: 1317-5815 /
Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 –
ISSN: 2244-7598. 143 págs.

Editorial / Artículos / Reseña / Normas para la
publicación de los artículos / Normas para los árbitros

Revista Universitaria de Investigación

Volumen 22. Enero-diciembre 2021

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado*

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966
ISSN: 1317-5815

Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826
ISSN: 2244-7598

Periodicidad: *anual*

Concejo Rectoral

Raúl López Sayago – Rector
Doris Pérez – Vicerrectora de Docencia
Moraima Estévez – Vicerrectora de Investigación y Postgrado
María Teresa Centeno – Vicerrectora de Extensión
Nilva Liuval Moreno – Secretaria

Autoridades del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

Manuel Reyes Barcos – Director - Decano
Jesús Pérez – Subdirector de Docencia
José Peña – Subdirector de Investigación y Postgrado
Marina Martus – Subdirectora de Extensión
María Esperanza Pérez – Secretaria

Consejo Editorial

Manuel Reyes Barcos – Presidente
José Peña – Director
María Walls Ramírez – Editora

Comité Editorial

María Walls – Coordinación de Arbitraje
Ernesto De La Cruz – Equipo de Redacción
Nereyda Álvarez – Equipo de Redacción
Romy Rodríguez – Equipo de Redacción
Betzabeth Acosta – Apoyo a la Producción
Sofía Baute – Apoyo en la Producción

Traducción

Inglés – Ramón Calzadilla
Francés – Ramón Calzadilla
Portugués – Marta De Sousa

Diseño gráfico y Diagramación

María Walls Ramírez

Comité científico y de arbitraje

Comité Editorial Marta De Sousa (IPMJMSM) – Orientación –
Coordinador de Arbitraje Félix Piñerúa (IPMJMSM) – Antropología
Maríagabriela Gracia (IPMJMSM) – Educación Matemática
Yaritza Cova (IPMJMSM) – Lingüística
Antonio Alfonzo (Universidad Nacional Abierta) – Estrategias de
Aprendizaje
Waldo Contreras (IPMJMSM) – Ciencias Pedagógicas
Manuel Carrero (CELARG) – Historia
Lisett Camero (IPMJMSM) – Biología
Juan Manuel Santana (Universidad de las Palmas de la Gran Canaria) –
Historia
Betsabeth Acosta (IPMJMSM) – Educación Inicial
José Peña (IPMJMSM) – Políticas Públicas y Formación Docente Rafael
Key (IPMJMSM) – Filosofía

SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Publicación versión electrónica

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación está acreditada y es financiada por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT), tanto en su versión impresa como electrónica. Puede consultarse en las siguientes bases de datos e índices.

Directorio de Revistas Latindex: (www.latindex.org).

DIALNET: Hemeroteca Virtual de Revistas Científicas Hispanoamericanas de la Universidad de La Rioja: <http://dialnet.unirioja.es/>

REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México: <http://redalyc.uaemex.mx/>

© **SAPIENS** se reserva todos los derechos sobre su producción intelectual. Todos los derechos reservados.

El contenido de los artículos es de la absoluta responsabilidad de los autores.

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966

ISSN: 1317 - 5815

Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826

ISSN: 2244 – 7598

OBJETIVOS DE LA REVISTA SAPIENS

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación es una revista anual publicada por la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

La revista tiene como objetivos:

1. Contribuir con el desarrollo de los docentes, investigadores y estudiantes, mediante la publicación de materiales actualizados en todas las disciplinas del conocimiento: (a) Ciencias Naturales, Tecnología y Matemática, (b) Ciencias Sociales y Humanas (Educación Física, Deporte, Recreación, Antropología, Historia, Geografía, etc.), (c) Arte, Lingüística y Literatura, (d) Ciencias de la Educación (Políticas Educativas, Metodología, Gerencia, Evaluación, Estrategias, entre otras).
2. Divulgar la actividad investigativa tanto en el ámbito nacional como internacional.
3. Dar a conocer las innovaciones en tecnología educativa en todas las áreas del conocimiento.
4. Informar a los miembros de la Universidad sobre los resultados y posturas obtenidas en investigaciones y reflexiones educativas.
5. Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativa y los nuevos materiales referidos a esta actividad.
6. Difundir los aportes de los docentes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en el área de investigación.
7. Confrontar ideas entre los diversos actores del quehacer nacional, en cuanto a la investigación, con la finalidad de conocer los aportes de una gran variedad de sectores y de promover el intercambio con la comunidad científica.

ISSN: 1317-5815

ISSN: 2244-7598

Los trabajos consignados son sometidos a un proceso de arbitraje por el sistema doble-ciego y a una exhaustiva corrección de estilo. Pueden ser presentados como informe de investigación, investigación documental, propuestas didácticas en el campo de la educación y otras áreas afines.

La versión electrónica de Sapiens. Revista Universitaria de Investigación puede consultarse en las siguientes direcciones:

<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sapiens>

<https://sapiensrevistave.wordpress.com> www.Scielo.org.ve

¿CÓMO SER PARTE DE SAPIENS? *REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN*

Para información puede dirigirse a:

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
Subdirección de Investigación y Postgrado.
Coordinación de Promoción y Difusión de la Investigación.
Av. Principal de La Urbina, Edif. Mirage, piso 1. Caracas, Venezuela.
Teléfonos: 0058-212-2040137 / 0058-212-2040147 / 0058-212-
2040345

Correo Electrónico: sapiensrevista@gmail.com /



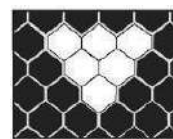
SAPIENS, Revista Universitaria de Investigación está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Vol. 22. enero-diciembre 2021



Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 ISSN: 1317 - 5815

Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 ISSN: 2244 – 7598

	Editorial	10
1	Formación inicial del docente centrada en competencias para la inclusión. <i>Initial teacher training focused on competencies for inclusion</i> <i>Formation initiale des enseignants axée sur les compétences en matière d'inclusion</i> <i>Formação do ensino inicial focado nas competências para incluso</i> Ana Milena Mujica Stach, Georgina Inés García Escala, Luisa Elzel, Susana Rodríguez	11
2	Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y su estado del arte (EA). <i>Education for Sustainable Development (ESD) and its State of The Art (AS)</i> <i>L'éducation pour le développement durable (EDD) et son état de l'art (AS)</i> <i>Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e seu estado da arte (EA)</i> Miguel Ángel Morffe Peraza	36
3	Batalla de Carabobo 1821 ¿Última contienda en el territorio venezolano? <i>Battle of Carabobo 1821. The last fight in the Venezuela Territory?</i> <i>Bataille de Carabobo 1821. Dernier combat en territoire vénézuélien ?</i> <i>Batalha de Carabobo 1821. Últimaluta em território venezuelano?</i> Weimber José Rojas	57
4	La pedagogía feminista, una deconstrucción ética de imaginarios desde una visión latinoamericana. <i>Feminist pedagogy, an ethical deconstruction of imaginaries from a Latin American perspective</i>	77

La pédagogie féministe, une déconstruction éthique des imaginaires dans une perspective latino-américaine

Pedagogia feminista, uma desconstrução ética de imaginários a partir de uma perspectiva latino-americana

Claritza J. Figueredo López

- 5 Entre la percepción poiética y la deliberación praxeológica. Notas para una formación en tránsito. 90**

Between poietic perception and praxeological deliberation.

Notes for a training in transit.

Entre perception poiétique et délibération praxéologique. Notes pour une formation en transit.

Entre a percepção poiética e a deliberação praxeológica. Notas para um treinamento em trânsito.

Carlos Briceño

- 6 La renta petrolera y la política universitaria como soportes de la administración de Hugo Chávez: 1999-2012 110**

Oil rent and university politics as supports of the Hugo Chávez administration: 1999-2012

Revenus pétroliers et politique universitaire comme supports de l'administration d'Hugo Chávez: 1999-2012.

A renda do petróleo e política universitária como sustentação do governo Hugo Chávez: 1999-2012

Víctor Palacios Vargas, Vitzzenay Palacios Rodríguez, Zenaida Rodríguez Herrera.

RESEÑA

- Pasqualina Curcio Curcio, La economía venezolana cuentos y verdades 134**

Miguel Arcángel Manrique Torrealba

Normas para la publicación de los artículos. 138

Normas para los árbitros. 143

En esta ocasión, la edición de SAPIENS Vol. 22 año 2021 presenta a toda la comunidad académica una serie de avances de investigación, resultados de estudios y ensayos provenientes de docentes especialistas e investigadores de diferentes instituciones nacionales e internacionales.

El artículo de Ana Milena Mujica Stach, Georgina Inés García Escala, Luisa Elzel y Susana Rodríguez muestran los resultados arrojados de un estudio sobre las competencias interpersonales y multiculturales para el desarrollo de las habilidades individuales y destrezas sociales en estudiantes de educación de la Universidad de Los Lagos y la Universidad de La Serena.

Continuando, Miguel Ángel Morffe Peraza realiza una interpretación crítica a una muestra de documentos referidos a los principales rasgos del EA de la EDS a través de la clasificación, categorización y análisis estableciendo su relación con la educación y el medio ambiente, llamando a la reflexión sobre el rol de la escuela como agente fundamental para el cambio.

Por su parte, Weimber José Rojas nos invita a responder ¿Realmente el triunfo del ejército patriota en Carabobo selló definitivamente la independencia venezolana? Y después de esta ¿No hubo más batallas en nuestra nación? Algo que la historiografía tradicional repite como absolutas verdades, por lo que cuestiona la metodología empleada en el estudio de las fuentes primarias y secundarias utilizadas.

Mientras Claritza J. Figueredo López en su ensayo sobre la pedagogía feminista como propuesta emergente plantea “una nueva ética que promueva una práctica liberadora” articulando la teoría con la práctica, bajo una educación integradora e inclusiva para contrarrestar “las relaciones de poder asimétricas entre mujeres y hombres” en los modelos hegemónicos educativos que reproducen estilos.

Otro valioso aporte en educación, filosofía y epistemología nos brinda Carlos Briceño quien en sus reflexiones hace un llamado a los docentes universitarios latinoamericanos para una discusión poética-praxológica sobre la relación entre estos y la sociedad.

Para culminar Víctor Palacios Vargas, Vitzénay Palacios Rodríguez y Zenaida Rodríguez Herrera presentan un análisis de las políticas económicas oficiales de los últimos 25 años durante la administración de Hugo Chávez Frías y sus efectos en el ámbito universitario.

Esperamos que estos artículos sean utilidad, en beneficio de la comunidad investigativa.

Equipo editorial

Formación inicial docente centrada en competencias para la inclusión.

Ana Milena Mujica Stach

Universidad de Los Lagos, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-0026>

ana.mujica@ulagos.cl

Georgina Inés García Escala

Universidad de La Serena

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5884-6939>

gegarcia@userena.cl

Luisa Elzel

Universidad de Los Lagos, Chile

lelzel@ulagos.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-000-0999-1723>

Susana Rodríguez

Universidad de Los Lagos, Chile

s.rodriguez@ulagos.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3025-8606>

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo determinar las percepciones y cambios que se pueden reconocer en la formación inicial docente situada en la Universidad de Los Lagos y la Universidad de La Serena, para mejorar las competencias en el ámbito de la inclusión. La metodología es cuantitativa, apoyada en la evaluación de discrepancias de Provus. La población estuvo representada por 129 estudiantes de las carreras de Educación Parvularia, Educación Física, y Educación Diferencial. Los resultados indican que la concreción de las competencias interpersonales y multiculturales fomentan el desarrollo de las habilidades individuales y destrezas sociales necesarias para crear vínculos satisfactorios con otros pares, lo que implica el favorecimiento del desarrollo de competencias para la inclusión. Como conclusión puede afirmarse que un docente en formación posee competencias interpersonales y multiculturales, con un alto dominio de sus habilidades para desarrollar buenas relaciones y fortalecer de manera constante todas sus competencias.

Palabras claves: formación inicial docente; competencias interculturales; competencias multiculturales; inclusión.

Recibido: agosto 2021

Aceptado: noviembre 2021

Agradecimientos:

El presente artículo es parte del Concurso Interno de Investigación Científica y Tecnológica en Educación -2019- DI-ULA N°203/2020 de la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos, titulado: "Desarrollo de competencias interpersonales y multiculturales orientadas hacia el fomento de estrategias inclusivas dentro de los diseños curriculares para la formación docente en la Universidad de Los Lagos y en la Universidad de La Serena- Chile".

Initial teacher training focused on competencies for inclusion

ABSTRACT

This paper aims to determine the perceptions and changes that can be recognized in the initial teacher training conducted at Universidad de Los Lagos and Universidad de La Serena, in order to improve competencies in the area of inclusion. The methodology is quantitative, supported by the Provus discrepancy assessment. The population was constituted by 129 students of Early Childhood Education, Physical Education, and Special Education. The results indicate that the realization of interpersonal and multicultural competencies fosters the development of individual abilities and social skills necessary to create satisfactory bonds with other peers, which implies favoring the development of competencies for inclusion. In conclusion, it can be affirmed that teachers in training possess interpersonal and multicultural competencies, with a high mastery of their abilities to develop good relationships and strengthen all their competencies in a constant manner.

Keywords: initial teacher training; intercultural competencies; multicultural competencies; inclusion.

Formation initiale des enseignants axée sur les compétences en matière d'inclusion

RÉSUMÉ

Cet article vise à déterminer les perceptions et les changements qui peuvent être identifiés lors de la formation initiale des enseignants à l'Universidad de Los Lagos et à l'Universidad de La Serena, afin d'améliorer les compétences dans le domaine de l'inclusion. C'est une méthodologie quantitative fondée sur l'évaluation de divergences Provus. Les données ont été recueillies auprès de 129 étudiants en éducation maternelle, en éducation physique et en éducation spécialisée. Les résultats signalent que la concrétisation de compétences interpersonnelles et multiculturelles favorise le développement des capacités individuelles et des aptitudes sociales nécessaires pour créer des liens satisfaisants avec d'autres pairs, cela favorise le développement de compétences pour l'inclusion. En conclusion, on peut affirmer que les enseignants en cours de formation ont des compétences interpersonnelles et multiculturelles, avec une grande maîtrise de leurs capacités pour développer de bonnes relations et pour renforcer toutes leurs compétences de façon régulière.

Mots-clés: formation initiale des enseignants; compétences interculturelles; compétences multiculturelles; inclusion.

Formação do ensino inicial focado nas competências para incluso

RESUMO

O artigo visa determinar as percepções e mudanças que podem ser reconhecidas na formação inicial de professores localizada na Universidade de Los Lagos e na Universidade de La Serena, para melhorar as competências no campo da inclusão. A metodologia é quantitativa, apoiada na avaliação das discrepâncias de Provus. A população foi representada por 129 alunos das carreiras de Educação Infantil, Educação Física e Educação Diferencial. Os resultados indicam que a concretização de competências interpessoais e multiculturais promovem o desenvolvimento de habilidades individuais e sociais necessárias para criar vínculos satisfatórios com outros pares, o que implica no favorecimento do desenvolvimento de competências para a inclusão. Como conclusão, pode-se afirmar que um professor em

formação possui habilidades interpessoais e multiculturais, com alto domínio de suas competências para desenvolver bons relacionamentos e fortalecer constantemente todas as suas competências.

Palavras-chave: formação inicial de professores; habilidades interculturais; habilidades multiculturais; inclusão.

Preámbulo

La formación inicial docente en Chile amerita, desde la óptica curricular, agrupar elementos estructurales que garanticen el desarrollo de competencias y habilidades que conlleven asumir la complejidad tanto del conocimiento como de la propia vida para dar respuestas a exigencias emergentes. Es por ello por lo que el desarrollo de políticas públicas es fundamental para crear espacios que superen las dificultades emergentes y permitan la interpretación de la complejidad, sobre la base de la comunicación con significados, la inclusión y la atención de la pluralidad. Lo expuesto apunta hacia la formación de un ciudadano con una educación integral, en plena sintonía con los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), en el Marco de Acción Educación 2030, donde se hace hincapié en que la inclusión y la igualdad son los cimientos de una enseñanza de calidad (UNESCO, 2020, p. 1).

Con relación a las iniciativas de los organismos internacionales, en Chile se está en un proceso de reflexión mediante el cual las autoridades asumen un compromiso social y cultural con el propósito de generar políticas que favorezcan la educación e inclusión de cada niña, niño, adolescente, joven y adulto que habite en el territorio nacional, garantizándoles una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promoviendo oportunidades educativas a lo largo de la vida.

Se comprende, además, que una educación de calidad es un derecho fundamental para formar ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos con las mejoras sociales, tanto a nivel territorial como global. La ciudadanía global, a su vez, implica potenciar el respeto de la diversidad, la conciencia ambiental, el consumo responsable, los derechos humanos, la igualdad de género y la participación democrática, a fin de contar con ciudadanos del mundo capaces de afrontar de manera colaborativa y cooperativa los retos a nivel mundial (United Nations, 2020).

Es por ello por lo que el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017) publicó las Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros, cuya intención es apoyar “a las comunidades educativas para avanzar en la construcción de propuestas formativas que incorporen cada vez más un enfoque intercultural” (p. 4). Como soporte a este proceso, en 2017 se publica el Oficio Ordinario N° 608, en referencia a lineamientos

internos para fomentar la inclusión de inmigrantes en el sistema educativo chileno. Este documento insta a las jefaturas del Mineduc, y a sus servicios asociados, a hacer sus máximos esfuerzos para otorgar todas las facilidades que se encuentren a su alcance para revertir a la brevedad cualquier situación de discriminación que enfrenten los estudiantes extranjeros o sus familias.

Otro soporte jurídico es la Ley N° 20.845/2015, la cual busca propiciar que los colegios sean un punto de encuentro entre los estudiantes de distintos escenarios socioeconómicos, culturales, étnicos, de género, de nacionalidad, o de religión.

Para efectos de este artículo, se asume la educación inclusiva como un proceso que permite identificar y responder a las distintas necesidades de los estudiantes, a partir de un proceso de participación en la enseñanza, la sociedad y hasta la cultura de un país, siendo este un proceso caracterizado por un conjunto de elementos que implica la modificación y la transformación curricular en base a la actualización del eje didáctico, con el propósito de lograr la inclusión de los niños y niñas de acuerdo a su desarrollo cognitivo. De allí se desprende el objetivo del presente artículo, el cual consiste en determinar las percepciones y cambios que se pueden reconocer en la formación inicial docente situada en las Universidades de Los Lagos y de La Serena, para mejorar las competencias en el acervo inclusivo.

Competencias

Dentro del ámbito universitario, las competencias adquiridas por los estudiantes en formación se relacionan al conjunto de habilidades, conocimientos, y actitudes que corresponden al plan curricular, de allí que definirán su ejercicio profesional. Por lo tanto, se relacionan con el conocimiento adquirido en el proceso de aprendizaje de cada materia, lo cual contempla el dominio teórico y práctico para ejercer la docencia. Siguiendo con lo anterior, se puede hablar de dos tipos de competencias:

- Las técnicas o específicas, que son las propias de una asignatura, campo de conocimiento o profesión; y
- Las transversales o genéricas, que son aquellas comunes a distintas asignaturas, titulaciones o profesiones, necesarias, y, en general, aplicables a todos los ámbitos de la vida (Crespí y García, 2021, p. 312).

Las competencias deben proceder de las necesidades y problemas de la realidad, por ende, es importante tomar en cuenta las experiencias del contexto social para ajustar la práctica de las profesiones. Debido a esto, para este estudio se asumió la definición de competencia como la capacidad de resolver situaciones, producto de necesidades o

problemas reales dentro de contextos educativos universitarios. En este sentido, se puede afirmar que Crespí y García (ob. cit.) coinciden de forma general en que la competencia constituye un término complejo, el que se fomenta considerando aspectos internos del individuo, entre los que se destacan: (a) lo cognitivo; (b) lo afectivo; (c) lo actitudinal; (d) lo aptitudinal; y (f) lo experiencial.

Definitivamente, así como la realidad espacial donde el mismo se desarrolla, vale mencionar el contexto social, geográfico y técnico, puesto que todos ellos inciden, de una u otra forma, en la búsqueda y selección de modelos, métodos, técnicas, recursos y habilidades que le permiten al sujeto desempeñarse de forma eficiente en un área determinada.

Formación docente

Uno de los pilares más importantes en una educación de calidad es el nivel de formación profesional de los docentes (Darling-Hammond, 2000). Por ello, a nivel mundial existe el compromiso de prestar la atención adecuada al proceso de formación inicial de profesores, porque son ellos quienes administrarán el currículo.

En el caso de Chile, en las autoridades gubernamentales y en las universidades existe el compromiso para mejorar el proceso de formación del profesorado. Por ello, durante el año 2016 se promulgó la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, uno de los pilares de la Reforma Educacional. Esa Ley regula el proceso de formación inicial y de perfeccionamiento de los docentes, entre otras materias.

En ese contexto, además, el Ministerio de Educación promueve, a través de proyectos, cambios curriculares sustanciales en los programas de formación de profesores, y eleva los requisitos de ingreso y de egreso de sus carreras. Educación y Medicina son las únicas carreras en el país cuyos profesionales deben dar una Prueba Nacional que certifique su calificación.

Asimismo, las instituciones de educación superior formadoras de profesores han generado espacios de reflexión, ya que los profesores, una vez graduados, a través del eje didáctico, administrarán el currículo.

Tales procesos de reflexión implican tomar conciencia sobre la necesidad de asumir la responsabilidad de velar por el cumplimiento de los fines educativos consagrados en el marco legal vigente chileno, pues la formación docente es parte fundamental del sistema educativo, elemento que lo convierte al mismo tiempo en el tema central de organismos, investigadores, intelectuales por la responsabilidad asociada al desempeño de sus funciones.

Basado en lo anterior, la formación docente es un proceso en el cual se reconoce el papel activo del docente desde sus potencialidades como sujeto de aprendizaje con carácter autotransformador y transformador de la sociedad, su historia, desarrollo y cultura, de las cuales es portador (Nieva y Martínez, 2016, p. 14).

En tal sentido, se infiere que para la construcción del proceso de formación hay que incluir como base: (a) la caracterización de sus prácticas pedagógicas, con el propósito de verificar sus debilidades y fortalezas; (b) darle un significado a la motivación como principio para el desarrollo de prácticas transformadoras; y (c) la responsabilidad y compromiso con la calidad de la enseñanza.

Se supone, entonces, que existe la necesidad de que las universidades chilenas asuman la formación inicial docente, como una estrategia que permita desarrollar las competencias necesarias para lograr que el docente aborde un currículo educativo centrado en la diversidad. De este modo, los centros educativos se constituyen en un territorio de encuentro entre los estudiantes de distintos escenarios socioeconómicos, culturales, étnicos, de género, de nacionalidad o de religión. En síntesis, el estudiante será tratado sin prejuicios, los cuales impiden satisfacer sus necesidades materiales y educativas (Mujica, Feo y Bello, 2020, p. 45).

Nieva y Martínez (2016) plantean que la formación docente es fundamental para la transformación de una sociedad que valora el “desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas, en las que los diferentes procesos pedagógicos se convierten en una búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo” (p.18).

En el contexto descrito, la formación docente se asume como un conjunto de procedimientos teóricos y metodológicos, donde los docentes adquieren herramientas, destrezas, y las competencias y habilidades necesarias para la administración de las unidades curriculares de un plan de estudio determinado; el trabajo diario los planes debe estar consustanciado con los fines filosóficos del sistema planteado por el Estado, y con la implementación de herramientas que faciliten la interconexión entre la teoría y la práctica. Para terminar, igualmente, debe propiciar la reflexión argumentativa como parte de la labor del docente, y el desarrollo de competencias que le permitan reducir la resistencia al cambio, junto con alcanzar niveles de satisfacción tanto personal como profesional.

Inclusión

En el campo educativo, el término inclusión está referido al procedimiento que permite eliminar barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de estudiantes en diferentes niveles educativos, lo que implica tomar en consideración los contextos culturales,

políticos y prácticas sociales que les permitirán proyectarse en un futuro, como ciudadanos que disfrutan de los beneficios que les ofrece la sociedad. Dentro de este contexto, es posible afirmar que existe el compromiso del Estado en desarrollar políticas públicas inclusivas en el contexto educativo que respondan a las diversidades presentes. Es por ello por lo que el sistema educativo, y, en especial la escuela, deben crear condiciones para que exista igualdad de oportunidades en todos sus escolares (Martín, González, Navarro y Lantigua, 2017, p. 5).

Ainscow y Miles (citado en Martín, González, Navarro y Lantigua, 2017, p. 27), presentan cinco perspectivas para contextualizar la inclusión:

- (a) La inclusión referida a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales;
- (b) La inclusión entendida como respuesta a las exclusiones disciplinarias;
- (c) La inclusión orientada a todos los grupos vulnerables a la exclusión;
- (d) La inclusión como promoción de una escuela para todos;
- (e) La inclusión como educación para todos.

La escuela está llamada a transformarse en un espacio inclusivo de todos los escolares que presenten similitudes en sus características con la discapacidad o necesidades especiales o demanda social en sus derechos, por ejemplo, la situación de ser inmigrante. La escuela, por lo tanto, debe hacer esfuerzos para lograr la participación de todos sus miembros en contextos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, lo que implica representaciones curriculares para una reestructuración institucional.

Finalmente, en consideración de lo anterior, se observa que, aunque existen distintas perspectivas de inclusión, esta se constituye como un actuar ético de eliminar barreras para una atención educacional con calidad y equidad a las personas diferentes y diversas, como, por ejemplo, migrantes, personas con discapacidad, con vulnerabilidad social, con diferencias culturales, etc., promoviendo la escuela y la educación para todos, eliminando de esta manera la exclusión, y entendiéndose como un medio que implica mejoras docentes. Esta conceptualización de la educación inclusiva invitaría a la capacitación docente, lo cual significaría un progreso hacia la consolidación de la docencia de calidad (Ainscow, Booth y Dyson, 2006)

Metodología

En este estudio se asumió un enfoque cuantitativo apoyado en una investigación evaluativa, definida por Lerma (2016) como:

el proceso que consiste en dar un juicio sobre una intervención empleando métodos científicos. Mediante ella, se evalúan los recursos, los servicios y objetivos de la intervención dirigidos a la solución de una situación problemática y las interrelaciones entre estos elementos, con el propósito de ayudar a la toma de decisiones” (p. 45).

El escenario de la investigación fueron dos universidades públicas chilenas: la Universidad de Los Lagos, y la Universidad de La Serena. Como población se trabajó con estudiantes de tercer y cuarto años de carreras pedagógicas. Cabe resaltar que todos los sujetos son estudiantes de las carreras de Educación Parvularia, Educación Física y Educación Diferencial.

Dicha población está compuesta por 358 estudiantes, divididos de la siguiente forma:

(a) Un grupo de 95 estudiantes de la Universidad de Los Lagos: Carrera de Educación Diferencial.

(b) Un grupo de 96 estudiantes de la Universidad La Serena: Carrera de Educación Diferencial.

(c) Un grupo de 75 estudiantes de la Universidad de Los Lagos: de Educación Física.

(d) Un grupo de 92 estudiantes de Educación Parvularia de la misma Universidad.

A todos ellos se les aplicó la técnica de la encuesta, y como instrumento el cuestionario (Ver anexo A). Esta investigación se enfoca en la evaluación de discrepancias asumida por Provus (1971), y por Guerra-López (2007), y va en correspondencia con las fases de este modelo de evaluación, el cual se sustenta en cinco etapas, a saber: (a) diseño; (b) instalación; (c) fase de proceso; (d) fase de producto; y (e) conclusiones.

La primera etapa correspondió al diseño, y se relacionó con la búsqueda de información a través de revistas arbitradas que guardan relación con la pretensión investigativa. En el mismo orden, se definieron los objetivos que serían sistematizados para el cumplimiento del objetivo general.

La segunda etapa está relacionada con la instalación. Aquí, se hizo referencia a los elementos que representan los estándares considerados para establecer las comparaciones que permitirán determinar las percepciones y cambios que se pueden reconocer en la formación inicial docente. Nozenko y Fornari (2007) señalan que “se establecen los estándares para luego compararlos y así establecer las discrepancias” (p. 117).

En cuanto a la *tercera etapa*, denominada fase de proceso: se aplicó el instrumento con el fin de recabar información relacionada con el estudio.

La cuarta etapa de producto fue crucial para el análisis del estudio, ya que esta etapa tuvo como objetivo contrastar los logros reales de la investigación con respecto a los estándares establecidos en la fase de instalación, y contra la cual se pueden establecer las discrepancias. Para lograr establecer las "discrepancias" se utilizó una matriz de tres columnas. En la primera se organiza el "deber ser"; en la segunda se establece el "Es"; y en la tercera se presenta la discrepancia encontrada.

En la quinta etapa, se redactaron las conclusiones respectivas. Partiendo de allí, se definieron las recomendaciones del estudio.

Se destaca que, para llevar a cabo este estudio, el equipo de investigación diseñó un instrumento que tiene por objetivo indagar las concepciones que poseen los estudiantes en formación inicial docente acerca de los diseños curriculares de sus carreras, en referencia al fomento de competencias interpersonales y multiculturales para el desarrollo de una educación inclusiva. Dicho instrumento consta de dos partes. La primera involucra datos sociodemográficos, mientras que la segunda considera sus concepciones sobre el currículo de su carrera.

Por lo anterior, se agrupan preguntas en torno a dos dimensiones: competencias interpersonales, y competencias multiculturales. Esta parte está compuesta por 14 preguntas, las que se responden en formato de Escala Likert. En una primera etapa de elaboración, el instrumento denominado "Cuestionario dirigido a las y los estudiantes" fue sometido al juicio de expertos. Posteriormente, fue aplicado en línea, previo consentimiento informado.

Resultados

En este apartado se esbozan los resultados cuantitativos emanados del instrumento aplicado, en función de cuantificar los niveles competenciales del estudiantado de ambas Universidades, respecto de las habilidades que permitan hacer frente a las diferentes situaciones contextuales, en el campo de estudio.

El instrumento aplicado contiene cinco (5) indicadores claves emanados, los cuales se organizaron en dos dimensiones:

(a) Competencias Interpersonales: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidades sociales; y

(b) Competencias Multiculturales: adaptación y dominio de actitudes de diversidad cultural.

En ese sentido, a fin de estimar los niveles de competencias interpersonales y multiculturales con que cuenta el estudiantado, se determinó el análisis en función de los niveles de dominio emanados de los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15 y 16.

En el estudio, participó una muestra representativa de 129 estudiantes (10 hombres y 119 mujeres), representando un 8% y un 92%, respectivamente. Todos los y las estudiantes están matriculados en diferentes años académicos de las carreras de Educación Parvularia, Educación Física, y Educación Diferencial (ver Cuadro 1).

Cuadro 1.

Estudiantes, carreras y género

	EDUCACIÓN DIFERENCIAL	EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN PARVULARIA
MUJERES	58	5	56
HOMBRES	4	6	0
TOTAL	62	11	56

Fuente: autoras (2021)

Dimensión Competencias Interpersonales

En atención a la dimensión Competencias Interpersonales, Ugarriza y Pajares (2005) expresan lo siguiente: "incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar, y ser capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás" (p. 19). Para ello, en la encuesta aplicada se consideraron en las interrogantes el conjunto de indicadores mencionados.

En el Cuadro 2 se presentan los resultados de la muestra de estudio (estudiantes en formación docente).

Cuadro 2.

Resultados estadísticos de la dimensión Competencia Interpersonal correspondiente a los indicadores empatía, relaciones interpersonales y responsabilidades

	ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 3	ÍTEM 7	ÍTEM 9	ÍTEM 12	ÍTEM 16
	%	%	%	%	%	%	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	27,9%	28,6%	39,5%	48,0%	83,7%	37,2%	27,9%
DE ACUERDO	57,3%	56,5%	36,4%	44,9%	12,4%	42,6%	43,4%
INDECISO	14,7%	13,1%	18,6%	6,2%	3,8%	16,2%	20,1%

EN DESACUERDO	0,7%	5,4%	0,7%	3,1%	7,7%
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0,7%			0,7%	0,7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: con datos tomados del instrumento aplicado para recoger información. Elaborado por los autores

El indicador Empatía, en la Figura 1, se presentan los resultados porcentuales de los sujetos que manifiestan el nivel considerado en cuanto a Empatía.

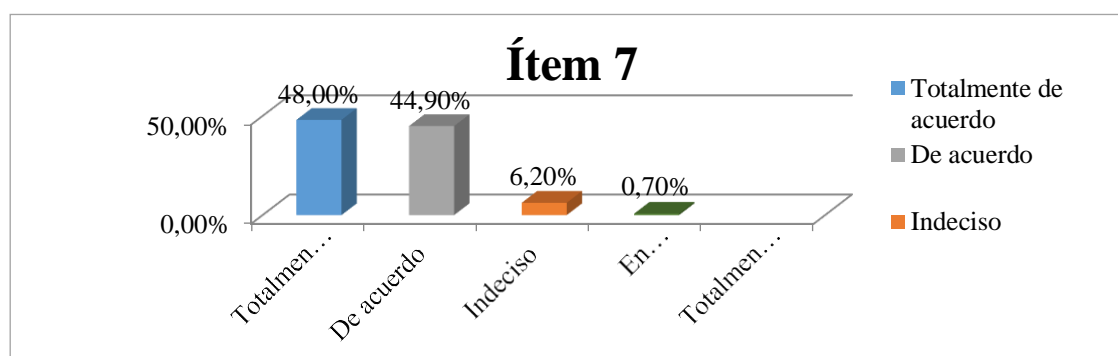


Figura 1. **Indicador Empatía.**

En la Figura 1 se puede observar que la tendencia de la muestra se inclina hacia la respuesta *Totalmente de acuerdo*, en cuanto a la disposición de defender los valores de manera socialmente aceptable, y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que los sujetos encuestados presentan un nivel *Alto* de dominio en cuanto a la Empatía durante el proceso formativo.

Con respecto al indicador Relaciones Interpersonales, en la Figura 2 se presentan los resultados porcentuales de los sujetos que manifiestan el nivel considerado en cuanto a Relaciones Interpersonales.

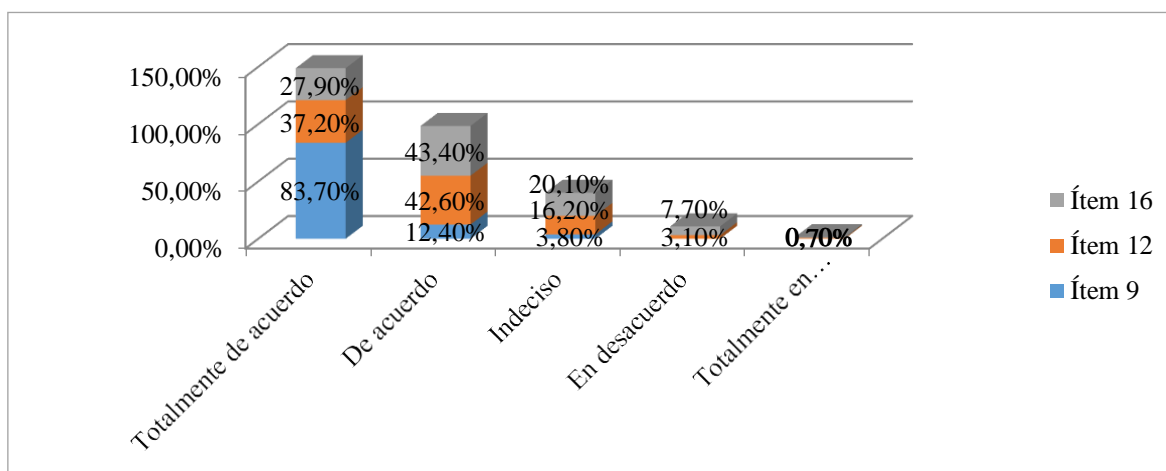


Figura 2. **Indicador Relaciones Interpersonales.**

En la Figura 2 se evidencia la existencia de una marcada tendencia de la muestra hacia la respuesta *Totalmente de acuerdo* en función del ítem 9, mientras que los ítems 12 y 13 arrojaron una tendencia mayor hacia la respuesta *De acuerdo*. Esto se asume como la capacidad de demostrar respeto, y desarrollar relaciones satisfactorias.

En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que los sujetos de la muestra seleccionada presentan un nivel *Alto* de dominio en cuanto a competencias interpersonales asociadas a las Relaciones Interpersonales durante el proceso formativo.

Acerca del indicador Responsabilidades Sociales, en la Figura 4 se presentan los resultados porcentuales de los sujetos que manifiestan el nivel considerado Responsabilidades Sociales.

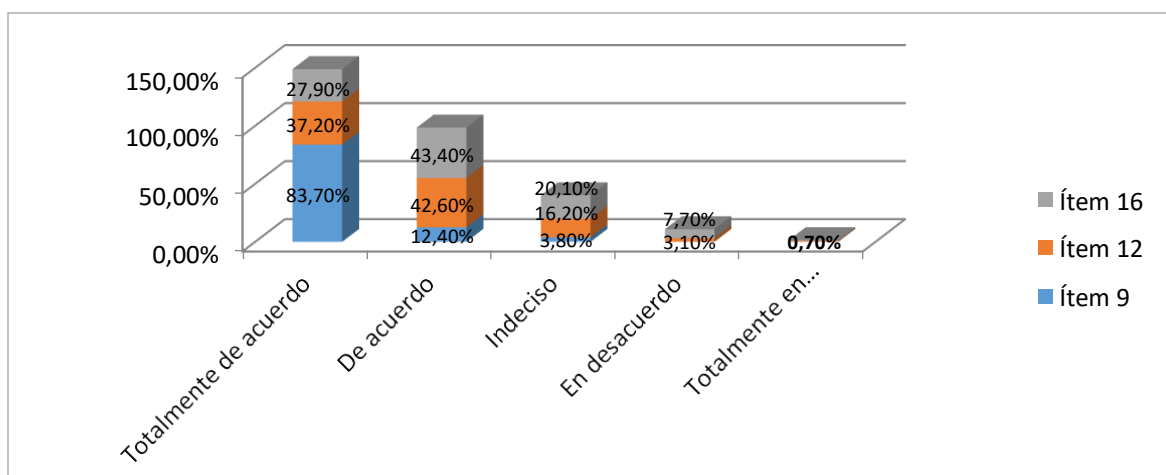


Figura 3. **Indicador Responsabilidades Sociales.**

En la Figura 3 se evidencia la existencia de una marcada tendencia hacia la respuesta *De acuerdo* en función de los ítems relacionados con medir el indicador de responsabilidades sociales. Esto se asume como la habilidad de comprender, en algunas ocasiones, sus propias fortalezas y la disposición que tienen en contribuir con los grupos sociales de trabajo para el bienestar de los demás. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Medio*, en cuanto al dominio de competencias asociadas a las Responsabilidades Sociales durante el proceso formativo.

Dimensión Competencias Multiculturales

Para diagnosticar los elementos caracterizados en esta dimensión, se consideraron en el instrumento las interrogantes en función de los indicadores sobre *Adaptación* y *Dominio de actitudes de diversidad cultural*. Al respecto, Ugarriza y Pajares (2005) describen estos indicadores con las siguientes consideraciones: “[se] incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios, y ser eficaces para enfrentar los problemas cotidianos” (p. 19). Estas consideraciones se sustentan en el Cuadro 3, que presenta los resultados de la muestra de estudio para esta dimensión.

Cuadro 3.

Resultados estadísticos de la dimensión Competencia Multicultural correspondiente a los indicadores Adaptación y Dominio de actitudes de diversidad cultural

	ÍTEM 4	ÍTEM 5	ÍTEM 6	ÍTEM 8	ÍTEM 10	ÍTEM 15
	%	%	%	%	%	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	32,5%	37,2%	36,4%	41,8%	72,8%	23,2%
DE ACUERDO	42,6%	40,3%	41,8%	38,7%	24,0%	32,5%
INDECISO	18,6%	18,6%	17,8%	16,2%	2,3%	40,3%
EN DESACUERDO	5,4%	3,8%	3,1%	2,3%	0,7%	3,1%
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0,7%		0,7%	0,7%		0,7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: con datos tomados del instrumento aplicado para la recolecta de información. Elaborado por los autores

Con respecto al indicador *Adaptación*, en la Figura 5 se presentan los resultados porcentuales de los sujetos que manifiestan el nivel considerado en cuanto a *Adaptación*.

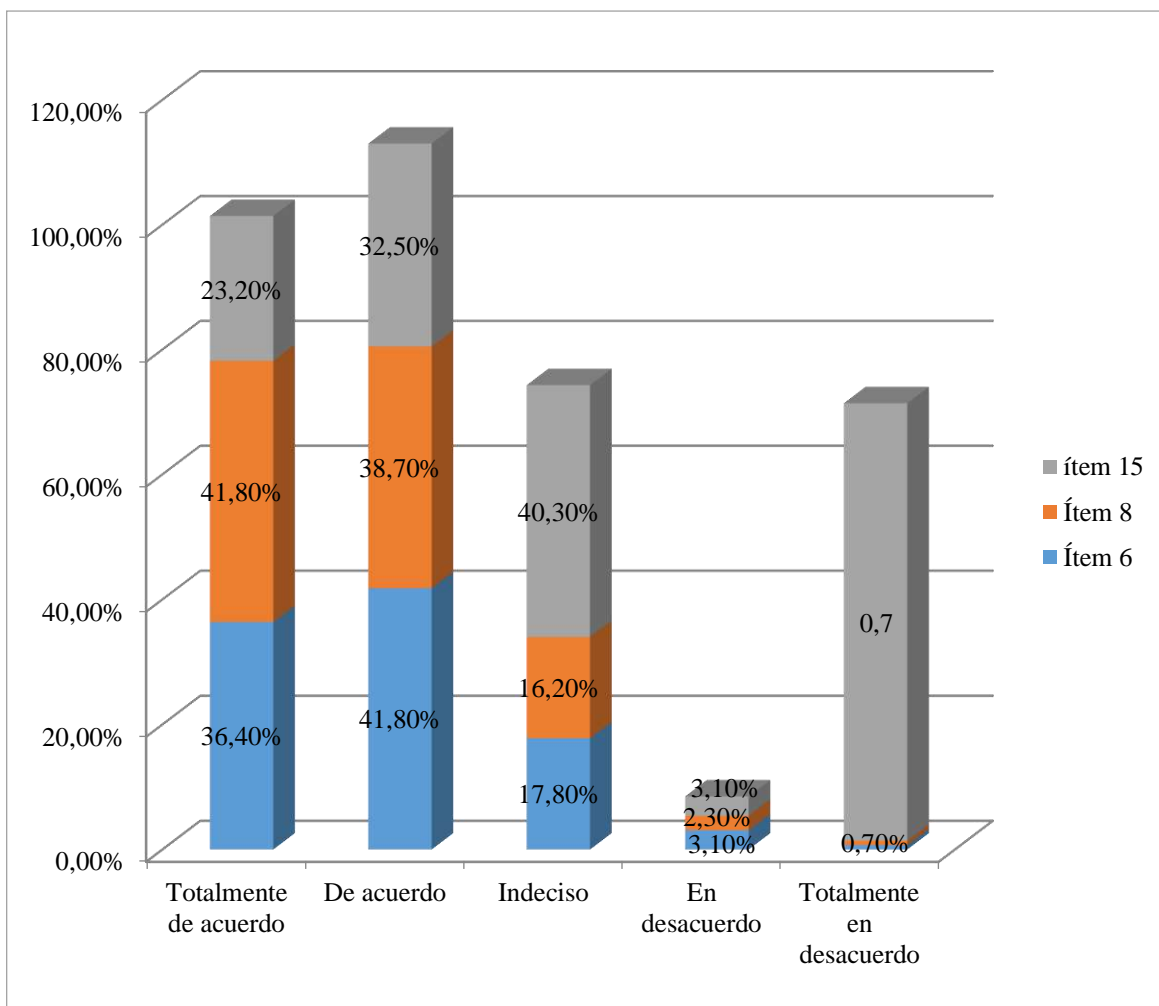


Figura 5. **Indicador Adaptación.**

Se puede observar la existencia de una tendencia igualada de la muestra hacia las respuestas *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo*, en cuanto a la capacidad de comprender sus propias debilidades, y la dificultad de adaptar los pensamientos propios ante ideas impredecibles. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que los sujetos de la muestra seleccionada presentan un nivel *Alto* en el dominio de competencias asociadas a la Adaptación durante el proceso formativo.

En lo que respecta al Indicador Dominio de actitudes de diversidad cultural, el Gráfico 7 presenta los resultados porcentuales de los sujetos que manifiestan el nivel considerado a tal indicador.

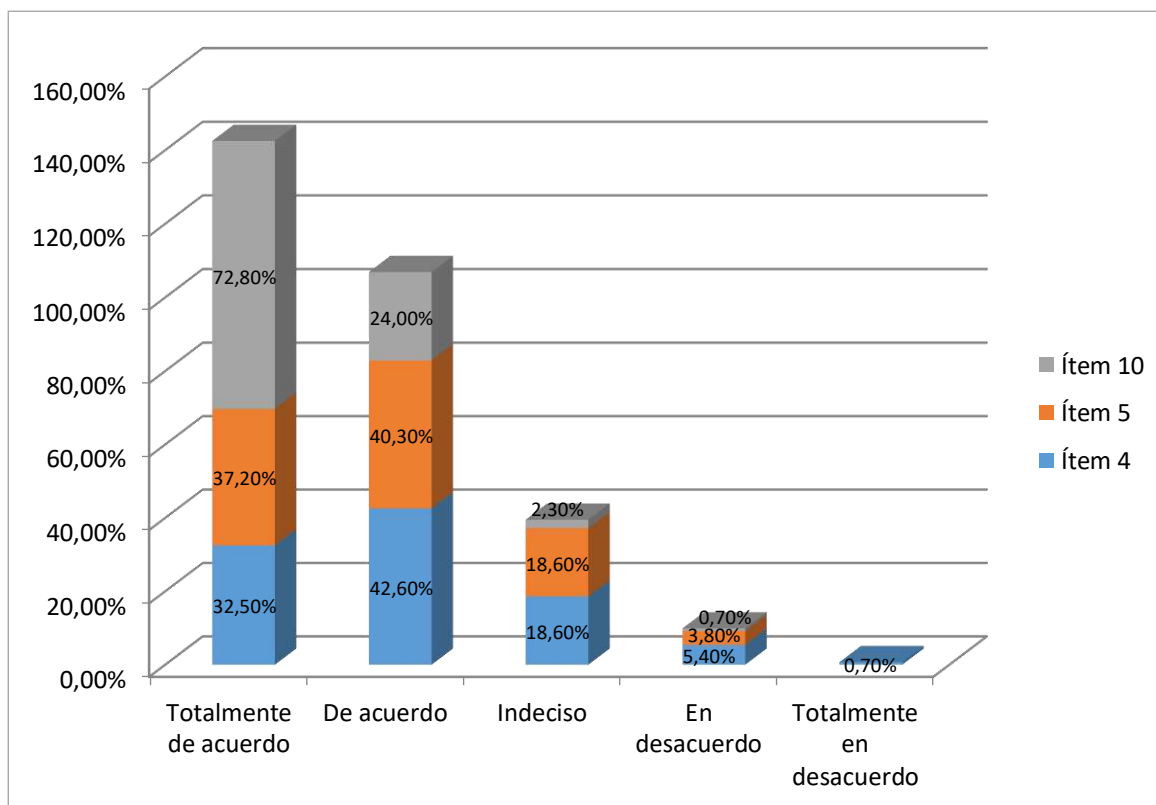


Figura 6. **Indicador Dominio de actitudes de diversidad cultural.**

En la Figura 6, se observa la existencia de una marcada tendencia de la muestra hacia la respuesta *Totalmente de acuerdo*. Se infiere, entonces, que la muestra refleja que las y los estudiantes están preparados para atender un contexto diverso. Por su parte, en los ítems 4 y 5, la tendencia marcada es hacia la respuesta *De acuerdo*, evidencia de la capacidad que tienen las y los estudiantes de aceptar de buena gana los cambios de su entorno.

En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que los sujetos de la muestra seleccionada presentan un nivel Alto en cuanto al dominio de competencias asociadas al dominio de Actitudes de diversidad cultural durante el proceso formativo.

En la Figura 7 se observan las tendencias en cuanto al nivel de dominio de las competencias asociadas a esta dimensión.

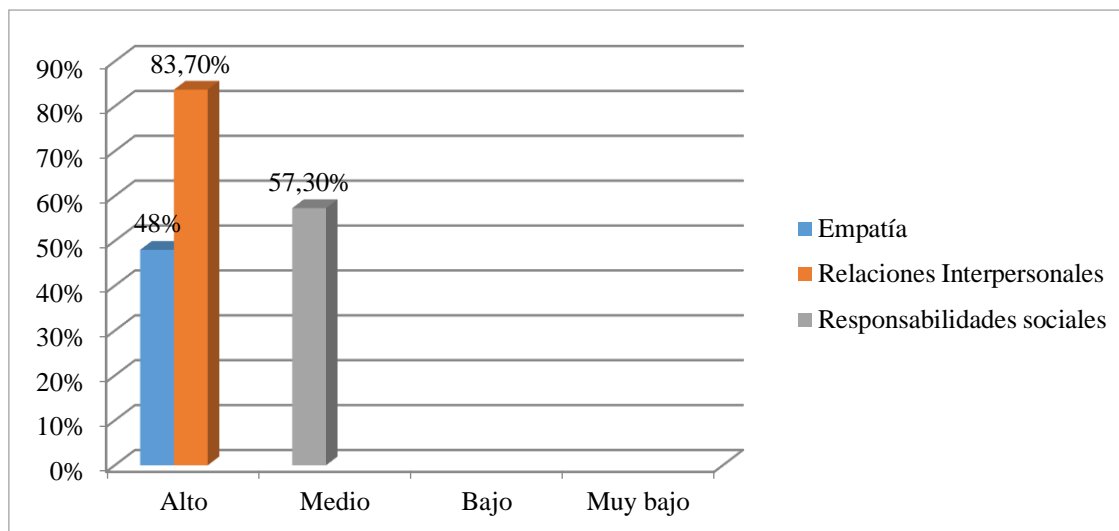


Figura 7. **Dimensión Competencias Interpersonales.**

La muestra encuestada refleja (estadísticamente) la postura asumida de los estudiantes ante situaciones de creciente complejidad durante el proceso formativo. Como se ha mencionado, esta dimensión se caracteriza por desarrollar relaciones empáticas, además de apreciar de manera afable los sentimientos de los demás.

En atención a esto, el estudio reflejó que la representación de la muestra, los estudiantes se caracterizan por desenvolverse de manera eficaz en situaciones complejas, generando soluciones integrales y globales, ciertamente toman en cuenta las interrelaciones y la transferibilidad de estas. Las y los estudiantes son capaces de tomar decisiones en cuanto a aprendizajes logrados a partir de la situación problema. También, la evidencia refleja cierta autonomía ante diversas situaciones: pueden, algunas veces, asumir riesgos en su proceso de formación.

De igual manera, se puede inferir que son capaces de emprender relaciones satisfactorias que emanan del auto respeto. En ocasiones, planifican y diseñan, de manera creativa, respuestas y soluciones a situaciones complejas, contribuyendo así con los grupos sociales de trabajo.

Respecto de la Dimensión Competencias Multiculturales, en la Figura 8 se observan las tendencias acerca del nivel de dominio de las competencias asociadas a esta dimensión.

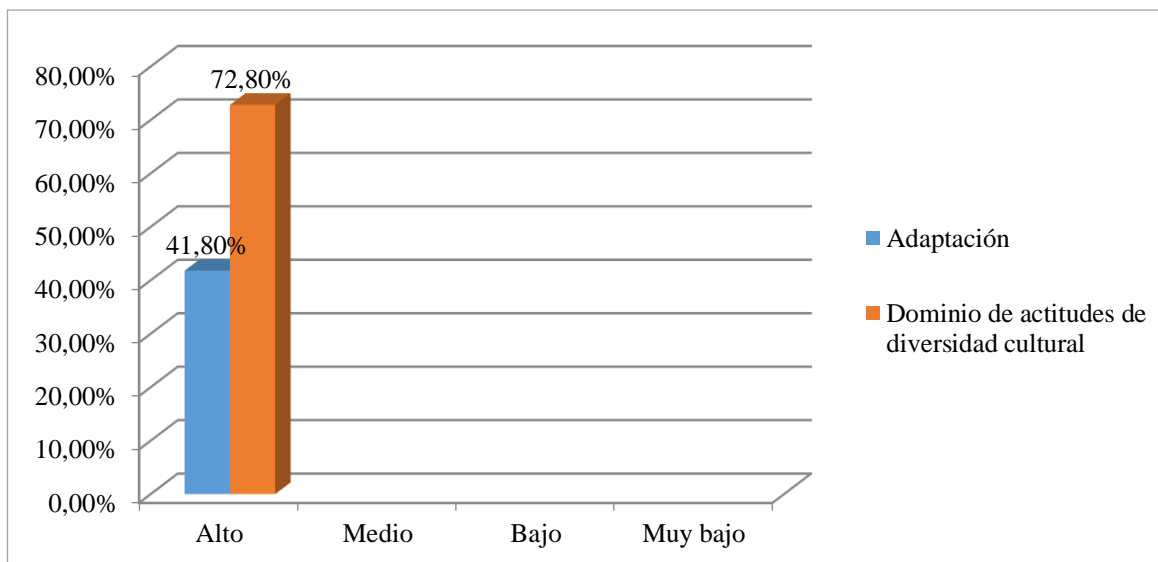


Figura 8. Dimensión Competencias Multiculturales.

La muestra encuestada refleja (estadísticamente) la postura asumida por los estudiantes ante situaciones de creciente complejidad durante el proceso formativo. A este respecto, los resultados obtenidos reflejan en esta dimensión la experticia en el dominio de habilidades para tener una apreciación positiva de las cosas. Estos resultados resultan significativos, debido a la importancia que los estudiantes le confieren a esta competencia, y, al mismo tiempo valoran de manera positiva la inclusión y la diversidad dentro de su proceso formativo.

Sin embargo, se puede inferir que presentan debilidades para asumir los cambios respectivos emanados de una sociedad que demanda nuevas estructuras de convivencia. Para tal efecto, es fundamental introducir esta competencia en el siglo XXI, con el único fin de que los profesores en formación desarrollen competencias y o habilidades para ejercer una ciudadanía global, y que la docencia esté inmersa en las demandas actuales de la sociedad. Así, el análisis se traduce en la significancia que reflejan los estudiantes de la muestra para proyectar y mantener una actitud positiva ante escenarios o situaciones reales en contexto de aula.

Conclusiones

Atendiendo el objetivo trazado en esta investigación, el cual consistió en determinar las percepciones y cambios que se pueden reconocer en la formación profesional inicial situada en las Universidades de Los Lagos y de La Serena, al objeto de mejorar las competencias en el acervo inclusivo, se consideraron como concluyentes en el estudio las siguientes aproximaciones teóricas:

Los resultados reflejados evidencian una correspondencia con el deber ser, en atención a los indicadores de Empatía y Relaciones Interpersonales. Esta situación se traduce en la eficacia que caracteriza a los estudiantes en formación docente de las carreras de Educación Parvularia, Educación Física, y Educación Diferencial para emprender y mantener satisfactoriamente relaciones interpersonales en el contexto educativo.

En otro sentido, tal y como se observó, el indicador de Responsabilidades Sociales arrojó una discrepancia. Esta situación se entiende como la dificultad que evidencian para apreciar el trabajo en equipo y mantener el equilibrio social con los demás. Tal dificultad es crítica, ya que la misión de las universidades del Estado de Chile es formar profesionales comprometidos con las mejoras del país (Ley, 21.094/2018).

Un docente con competencias interpersonales y multiculturales posee un alto dominio de sus habilidades para desarrollar buenas relaciones interpersonales. Los resultados para esta dimensión evidencian que los estudiantes en formación docente poseen esas habilidades, lo que les asegura un éxito sustancial en su futuro quehacer pedagógico.

Existe discrepancia en función del indicador Adaptación, lo que refleja una clara experticia en el catálogo de habilidades personales requeridas para fomentar una formación basada en la adaptación a los cambios demandantes de la sociedad actual y futura. En el mismo sentido, los estudiantes coinciden en cuanto al deber ser y el ser en el indicador de dominio de actitudes de diversidad cultural, es decir, existe correspondencia, a pesar de carecer de habilidades para aceptar su realidad, en cuanto a sus fortalezas y la adaptación de sus pensamientos.

Se evidencia que la mayoría de los estudiantes en formación docente indican que la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo son tres elementos que fortalecen sus competencias como futuros profesores. Esto refleja claramente que los estudiantes, de alguna manera u otra, ya están sensibilizados hacia el desarrollo de competencias interpersonales. Igualmente, la muestra encuestada concuerda (corresponde) con los planteamientos sobre las competencias personales emanadas del proyecto Tuning (2007), el cual cita "la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, y el compromiso ético".

Con respecto a la Diversidad, y los conocimientos que tienen sobre esta dimensión en particular, los estudiantes en formación evidencian que la mayoría de ellos, para poder enfrentar los nuevos retos de la sociedad actual y futura, están conscientes sobre la necesidad de desarrollar ciertas habilidades que les permitan adaptarse de manera favorable y eficiente en los nuevos contextos sociales y culturales. Las competencias multiculturales engloban una serie de elementos, tales como: habilidades, conocimientos, actitudes

socioemocionales y compromiso, que son fundamentales para visualizar y darle sentido a todo lo que los rodea.

El desarrollo de competencias multiculturales viene a convertirse en una actividad de gran importancia para la formación docente y la ciudadanía global, pues los estudiantes reflejan en sus respuestas que, al trabajar con un grupo de estudiantes de diversas culturas, estos pueden tener ideas diferentes sobre un asunto determinado. Es por esto que la cualidad que más repercusión obtuvo fue la Adaptación; en tal sentido, existe una correspondencia entre el deber ser (arrojado por la literatura especializada) y el ser, emanado del diagnóstico realizado en el estudio.

La idea de una formación docente basada en la multiculturalidad constituye un excelente camino a tomar, ante la complejidad emergente y demandante de inclusión en los contextos formales y no formales para educarse, evidenciando la necesidad imperante de adaptarse a los nuevos, y, cada vez, más cambiantes contextos sociales y culturales. Una de las preocupaciones más explícitas surgidas de las respuestas de los estudiantes es la referente a la capacitación docente sobre el tema de la diversidad, y, para ello, se hace esencial incluir estas dimensiones en los programas de la malla curricular.

Finalmente, las evidencias reflejan congruencias aceptables en cuanto a las competencias desplegadas en el currículo, lo que hace tener claro que los estudiantes asumen la formación como elemento importante para su desarrollo profesional. No obstante, también se evidencian que la ética y la adaptación como categorías resultantes se presentan como debilidades en el desarrollo de competencias inclusivas, lo que pone de relieve la importancia de desarrollar competencias interpersonales y multiculturales.

Referencias

- Ainscow Mel, Booth Tony y Dyson Alan (2006). La inclusión y la agenda de los estándares: negociación de presiones políticas en Inglaterra. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5) 295-308. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110500430633> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Crespí Paula y García-Ramos José (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327. Disponible: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/26846> [Consulta: 2021, abril 4]

- Darling-Hammond Linda (2000). Calidad de los maestros y logros de los estudiantes. *Archivos de análisis de políticas educativas* 8(1), 1-44. Disponible: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Guerra-López Ingrid (2007). Evaluación y mejora continua: conceptos y herramientas para la Medición y Mejora del Desempeño. *Revista Evaluación e Investigación*, 3(2), 96-97. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37101> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Lerma Héctor (2016). *Metodología de la Investigación: Propuesta, Anteproyecto y Proyecto* (5^{ta} Ed). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Ley 20.845 de 2015. (2015, 8 de junio). Ministerio de Educación. Disponible: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172> [Consulta: 2021, abril 4]
- Ley 20.903 de 2016. (2016, 1 de abril). Ministerio de Educación. Disponible: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=> [Consulta: 2021, mayo 15]
- Ley 21.094 de 2018. (2018, 5 de junio). Ministerio de Educación. Disponible: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253> [Consulta: 2021, mayo 15]
- Martín Dulce, González Marielys, Navarro Yudarki y Lantigua Leyanis (2017). *Teorías que promueven la inclusión educativa*. *Atenas*, 4(40), 90-104. Disponible: <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/325/60> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros*. Disponible: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/12/Orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Mujica Ana, Feo Ronald, y Bello Edgar (2020). Desde el aprendizaje estratégico hacia la formación docente inclusiva en Chile. *Educación en Contexto* 7(13), 174-201. Disponible: <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/151/278> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Nieva José y Martínez Orieta (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Disponible: <http://rus.ucf.edu/cu/> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Nozenko Lupita y Fornari Giovanna (2007). *Planificación curricular*. Caracas: Liberil.

Tuning (2007), Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIll Final-Report_SP.pdf [Consulta: 2021, junio 20]

Ugarriza Nelly y Pajares Liz (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf> [Consulta: 2021, marzo 2]

UNESCO (2020). Inclusión y educación: Todos, sin excepción. Disponible: <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion> [Consulta: 2021, junio 20]

United Nations (UN). (2020). The Sustainable Development Goals Report. New York: United Nations Statistics División. <https://www.un.org/development/desa/publications/publication/sustainable-development-goals-report-2020> [Consulta: 2021, junio 20]

ANEXO A

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS Y LOS ESTUDIANTES

El presente cuestionario tiene la finalidad recabar información respecto de la concepción que poseen los estudiantes y profesores en formación docente sobre los diseños curriculares de las carreras de Educación Parvularia, Educación Física y Educación Diferencial, en referencia al fomento de competencias interpersonales y multiculturales.

Instrucciones: a continuación, se le presentan una serie de planteamientos en relación con su quehacer educativo dentro de la universidad en que usted estudia, a los cuales usted deberá responder seleccionando una opción en algunos casos, justificar posteriormente la opción elegida.

Glosario

Estudiante diverso: estudiante diferente perteneciente a una misma clase o cultura con características específicas, debido a razones de discapacidad, raza, idioma, religión, género, orientación sexual, vulnerabilidad social u otra condición.

Aprendizaje situado: corresponde al contexto sociocultural como elemento clave para la adquisición de habilidades y competencias, con una visión colectiva en los retos diarios.

Datos Preliminares

Sexo: _____

Edad: _____

Semestre que cursa: _____

Seleccione la carrera que estudia:

- A_ Educación Diferencial, Osorno
- B_ Educación Diferencial, La Serena
- C_ Educación Física, Osorno
- D_ Educación Parvularia, Osorno

1- He evidenciado en las asignaturas cursadas, la transversalización de competencias interpersonales y destrezas sociales de comunicación para enfrentar la vida laboral.

- A_ Totalmente de acuerdo
- B_ De acuerdo
- C_ Indeciso
- D_ En desacuerdo
- E_ Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

2- Los docentes aplican estrategias en la enseñanza que permiten facilitar un aprendizaje situado para mejorar las competencias interpersonales.

- A_ Totalmente de acuerdo
- B_ De acuerdo
- C_ Indeciso
- D_ En desacuerdo
- E_ Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

3- Los futuros profesores/ profesoras o educadores/educadoras que trabajaren en una institución educativa desarrollarán por sí mismos competencias y/o habilidades interpersonales.

- A_ Totalmente de acuerdo
- B_ De acuerdo
- C_ Indeciso
- D_ En desacuerdo
- E_ Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

4- Dado la heterogeneidad del medio escolar, tienes una preparación formativa adecuada para atender la diversidad cultural de los estudiantes.

- A_ Totalmente de acuerdo

B_De acuerdo

C_Indeciso

D_En desacuerdo

E_Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta: _____

5- La o las asignaturas cursadas fomentan un vínculo de reciprocidad con el territorio en donde se inserta la escuela, desde una aproximación crítica y propositiva que promueve el ejercicio de un buen vivir.

A_Totalmente de acuerdo

B_De acuerdo

C_Indeciso

D_En desacuerdo

E_Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

6- El quehacer pedagógico en las asignaturas cursadas está en correspondencia con la realidad de los actuales contextos educativos (Enfoques Inclusivos).

A_Totalmente de acuerdo

B_De acuerdo

C_Indeciso

D_En desacuerdo

E_Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

7- Desarrollas competencias para identificar las necesidades particulares de sus futuros estudiantes.

___Totalmente de acuerdo

___De acuerdo

___Indeciso

___En desacuerdo

___Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

8- Las asignaturas de la trayectoria formativa, están orientadas a atenderlas necesidades de estudiantes diversos.

A_Totalmente de acuerdo

B_De acuerdo

C_ Indeciso

D_ En desacuerdo

F_Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

9- Los futuros docentes deben tener un perfil que implique cualidades personales que los ayuden a adaptarse al contexto educativo, tales como: equilibrio emocional, adaptabilidad, serenidad, empatía, saber escuchar y solvencia moral

A_ Totalmente de acuerdo

B_ De acuerdo

C_ Indeciso

D_ En desacuerdo

E_Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

10- Estoy preparando para ser una persona proactiva, capaz de realizar análisis crítico, tomar decisiones y evaluarlas posteriormente en un contexto tan diverso.

A_ Totalmente de acuerdo

B_ De acuerdo

C_ Indeciso

D_ En desacuerdo

E_Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

11- Mencione cinco competencias interpersonales.

12- Las competencias mencionadas en el ítem anterior han sido adquiridas en su formación.

A_ Totalmente de acuerdo

B_ De acuerdo

C_ Indeciso

D_ En desacuerdo

E_Totalmente en desacuerdo

Justifique su respuesta:

13- Nombre cinco competencias específicas para trabajar con la diversidad que usted haya adquirido en su formación.

14- Actualmente, se desarrolla un enfoque inclusivo en el quehacer docente, por ende, las universidades deben estar a la par con las demandas de la sociedad. Por favor, describa brevemente las acciones de la universidad en la creación o actualización de currículos inclusivos.

Las autoras.

ANA MILENA MUJICA-STACH Académica del **Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos**, Chile. Doctora en Educación, UPEL (2017). Máster en Procesos Migratorios Diversidad Intercultural e Integración (2021). Estudiante de Postdoctorado en Investigación, UPEL (2021). Investigadora y autora de artículos científicos. Profesora de la Carrera de Educación Parvularia en la Universidad de Los Lagos.

GEORGINA GARCÍA ESCALA. Académica **Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena**, Chile. Profesora de Estado en Educación Diferencial (UCH), Magíster en Lingüística Aplicada (UCV) y Doctora en Planificación e Innovación Educativa (UA, España). Actualmente, coordina la Red de Universidades Públicas Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad. Profesora del Departamento de Educación.

LUISA ELZEL CASTRO Académica del **Departamento de Ciencias de la actividad Física de la Universidad de Los Lagos** Dra. En Educación Física (Universidad de Jaén). Subdirectora de Vinculación con el Medio de la Universidad de Los Lagos. Investigadora y autora de artículos científicos. Profesora de la Carrera de Pedagogía en Educación Media en Educación Física.

SUSANA RODRIGUEZ Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Chile. Magister en necesidades múltiples (UMCE). Representante a nivel Nacional a las Universidades del Sur como coordinadora RESI/Regional. Investigadora y autora de artículos científicos. Profesora de la carrera de Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje.

Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y su estado del arte (EA).

Miguel Ángel Morffe Peraza

Universidad Católica del Táchira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9442-5242>

mmorffe@ucat.edu.ve

RESUMEN

El presente estudio tiene por finalidad presentar los principales rasgos del EA de la EDS, a fin de generar nuevas interpretaciones para alcanzar una postura crítica sobre la EDS. El mismo se realizó bajo un enfoque cualitativo e interpretativo, de tipo documental, en el cual se contextualizó, clasificó, categorizó y analizó la muestra documental. Primeramente, se reseñaron 114 documentos donde se clasificaron cronológicamente y aplicaron filtros de selección. Seguidamente, se analizaron los 97 textos de la muestra a través de dos lecturas: una lineal que permitió la revisión consecutiva de la información de cada documento, y una transversal que permitió la comparación de las fuentes de consulta a partir de las categorías aplicadas como lo fueron: origen; concepto; propósito y; método. Los resultados mostraron diferentes rasgos de un enfoque que, más allá de las consideraciones sobre su abrupta aparición, es una herramienta clave para educar, sensibilizar y preservar el medio ambiente.

Palabras clave: educación para el Desarrollo Sostenible; estado del arte; heurística; hermenéutica

Recibido: marzo 2021

Aceptado: noviembre 2021

Education for Sustainable Development (ESD) and its State of The Art (AS)

ABSTRACT

The purpose of this study is to present the main features of the ESD AE in order to generate new interpretations to achieve a critical position on the EDS. It was carried out under a qualitative and interpretative approach, of a documentary type, in which the documentary sample was contextualized, classified, categorized and analyzed. First, 114 documents were reviewed where they were classified chronologically and applied selection filters. Next, the 97 texts of the sample were analyzed through two readings: a linear one that allowed the consecutive review of the information of each document, and a transversal one that allowed the comparison of the sources of consultation based on the categories applied as they were: origin; concept; purpose and method. The results showed different features of an approach that, beyond the considerations about its abrupt appearance, is a key tool to educate, sensitize and care for the environment.

Keywords: education for Sustainable Development; state of the art; heuristics; hermeneutics

L'éducation pour le développement durable (EDD) et son état de l'art (AS)

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est de présenter les principales caractéristiques de l'EDD EA, afin de générer de nouvelles interprétations pour atteindre une position critique sur l'EDD. Elle a été réalisée sous une approche qualitative et interprétative, de type documentaire, dans laquelle l'échantillon documentaire a été contextualisé, classé, catégorisé et analysé. Premièrement, 114 documents ont été examinés où ils ont été classés par ordre chronologique et des filtres de sélection ont été appliqués. Ensuite, les 97 textes de l'échantillon ont été analysés à travers deux lectures : une linéaire qui a permis la revue consécutive des informations dans chaque document, et une transversale qui a permis la comparaison des sources de consultation en fonction des catégories appliquées comme étaient: origine; concept; but et ; méthode. Les résultats ont montré différentes caractéristiques d'une approche qui, au-delà des considérations sur son apparition brutale, est un outil clé pour éduquer, sensibiliser et préserver l'environnement.

Mots-clés: education au Développement Durable; etat de l'art; heuristique; herméneutique

Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e seu estado da arte (EA)

RESUMO

O objetivo deste estudo é apresentar as principais características do EA da ESD, a fim de gerar novas interpretações para chegar a uma posição crítica sobre a ESD. Foi realizado sob uma abordagem qualitativa e interpretativa, do tipo documental, em que a amostra documental foi contextualizada, classificada, categorizada e analisada. Primeiramente, 114 documentos foram revisados, onde foram classificados cronologicamente e filtros de seleção foram aplicados. Em seguida, os 97 texto da amostra foram analisados por meio de duas leituras: uma linear que permitiu a revisão consecutiva das informações em cada documento, e outra transversal que permitiu a comparação das fontes de consulta a partir das categorias aplicadas como a foram: origem; conceito; finalidade e; método. Os resultados mostraram diferentes características de

uma abordagem que, além das considerações sobre seu surgimento abrupto, é uma ferramenta fundamental para educar, sensibilizar e preservar o meio ambiente.

Palavras-chave: educação para o Desenvolvimento Sustentável; estado da arte; heurística; hermenêutica

Introducción

Desde su aparición en el capítulo 36 de la denominada Agenda 21, como estrategia para reorientar la educación a fin de lograr un Desarrollo Sostenible (DS), la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), ha transitado un largo periplo de controversias debido al origen del término y de los obstáculos institucionales que ha enfrentado a pesar del esfuerzo y dedicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a quien por mandato de la Asamblea General de las Naciones Unidas en resolución 57/254 se le designó como organismo rector del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) (2005-2014) (ONU,2002), y posteriores programas de impulso de la EDS.

Ya anteriormente a esta resolución, en la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad (UNESCO, 1997a), se marcó un punto de inflexión en el apoyo hegemónico que las Naciones Unidas venía prestando a la Educación Ambiental, durante los veinte años anteriores, como paradigma educativo coherente con la transformación social necesaria para afrontar los desafíos del desarrollo sostenible, comenzando a emplearse el término EDS para designar los programas o estrategias educativas para impulsar el DS.

A diferencia de la generalidad de los movimientos educativos, la EDS fue iniciada por personas e instituciones fuera de la comunidad educativa. De hecho, uno de los principales impulsores de la EDS provino de los ámbitos políticos y económicos internacionales tales como las Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (Mckeown,2002), en donde se iniciaron los debates acerca del llamado "Desarrollo Sostenible", expuesto en el Informe Brundtland¹ de 1987. Así pues, el desarrollo conceptual de la EDS sin la participación de los docentes es un problema reconocido que pronto comenzaría a cambiar.

En este primer acercamiento formal al estudio de la EDS, conocer las investigaciones, aportes y contribuciones institucionales y científicas a través de la elaboración del Estado

¹ Es un informe que enfrenta y contrasta la postura de desarrollo económico actual junto con el de sustentabilidad ambiental, realizado por la ex-primera ministra noruega Gro Harlem Brundtland, con el propósito de analizar, criticar y replantear las políticas de desarrollo económico globalizador, reconociendo que el actual avance social se está llevando a cabo a un costo medioambiental alto.

del Arte (EA), permitió clarificar ideas respecto a la EDS, así como también, delimitarlo y enfocarlo para lograr una comprensión crítica y así adoptar una postura teórica para posteriores estudios. Para ello, es importante conocer lo que se ha hecho y lo que falta por hacer en torno a la EDS a fin de evitar duplicar esfuerzos y crear un nuevo enfoque contextualizado a partir de los documentos ya existentes.

Al respecto, Londoño, Maldonado y Calderón (2016), definen el EA como una modalidad de investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado escrito dentro de un área específica; su finalidad es dar cuenta del sentido del material documental sometido a análisis, con el fin de revisar de manera detallada y cuidadosa, los documentos que tratan sobre un tema específico, en este caso sobre la EDS, así como también, crear un nuevo enfoque contextualizado e interpretaciones a partir de documentos existentes sobre la EDS.

De igual manera, conocer los últimos estudios y aportes sobre la EDS, permitió clarificar la orientación y avances dentro de las acciones a nivel mundial y regional que lleva la UNESCO a través del Programa de Acción Mundial (GAP por sus siglas en inglés), vinculado al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Asimismo, es importante considerar en la elaboración del EA de la EDS los aportes de la UNESCO a través de su biblioteca digital para la divulgación de documentos, experiencias, planes/programas institucionales o de entidades sin ánimo de lucro (ONG) que están unidos en un esfuerzo mundial por impulsar acciones de EDS.

El presente estudio tiene como propósito, conocer los principales rasgos significativos sobre el EA de la EDS expuestos en cuatro categorías de análisis, a fin de generar nuevas interpretaciones que permitan alcanzar una postura crítica en torno a la EDS, e igualmente como parte de un aporte al conocimiento de esta disciplina relevante en el siglo XXI.

Metodología

a. Tipo de investigación

La investigación se realizó a través de un enfoque cualitativo e interpretativo, de tipo documental, en el cual se estableció el procedimiento de contextualizar, clasificar, categorizar y analizar la muestra documental.

b. Unidades de estudio

En una matriz bibliográfica diseñada en Excel, se reseñaron 115 documentos de diverso tipo por orden cronológico: artículos de revista, trabajos de investigación, libros, trabajos de grado, tesis, vídeos y publicaciones, en especial de la Biblioteca Digital de la UNESCO. Luego

se procedió a la selección de una muestra usando los filtros que permite Excel, quedando un total de 109 documentos.

c. Instrumentos

Matriz bibliográfica: Fue un instrumento diseñado en Excel donde se clasificaron cronológicamente todos los documentos que conformaron las unidades de estudio y sobre el cual se aplicaron los filtros de selección considerando los descriptores de búsqueda. También permitió reseñar los documentos cronológicamente, subrayando autor, el centro de documentación y su ubicación, a fin de hacerla práctica y asequible para su uso y posterior revisión.

Matriz analítica de contenido: El mismo fue un instrumento diseñado en Excel donde se relacionaron los textos de la muestra, escritos en vertical, con las categorías de análisis, escritas en horizontal. De cada documento se extrajeron los párrafos o frases que se identifican con las categorías de análisis y se elaboraron notas de texto para destacar aspectos clave de la información analizada, así como también, comentarios sobre el documento analizado para una posterior ubicación de las anotaciones. En cuanto al material visual, se tomó nota de los comentarios textualmente como lo expresaron los expertos.

d. Procedimiento

Partiendo desde la Heurística, se procedió a la búsqueda y compilación de los documentos en formato digital o físico, tomando en consideración los descriptores que permitieron sistematizarlos y ordenarlos cronológicamente a fin de realizar una lectura que permitió extraer posteriormente, la información pertinente al estudio.

Ya en una segunda fase, aplicando la Hermenéutica, se accedió a los documentos para su lectura, revisión, análisis, interpretación, correlación y clasificación de la información requerida según las categorías analíticas. En el diseño de la investigación se establecieron cuatro categorías de análisis considerando el propósito del estudio como lo fueron: el origen o antecedentes de la EDS; el concepto de la EDS y sus concepciones teóricas; los propósitos u objetivos de la EDS; y el método, técnica o estrategia que aplica.

El plan de análisis consistió en dos lecturas: una lineal que permitió la revisión consecutiva de la información de cada documento, y una transversal que permitió la comparación de las fuentes de consulta a partir de las categorías aplicadas a fin de identificar repeticiones, los vacíos, las confirmaciones conceptuales, los aportes significativos, así como también, la calidad y los rasgos característicos de la información sobre la EDS. Los hallazgos clave se

reseñaron en notas de texto en la cuadrícula identificada y se elaboraron comentarios para una ubicación asequible del aporte encontrado.

El proceso de análisis fue continuo a lo largo de toda la investigación y fue fundamental para alcanzar un conocimiento crítico y una comprensión de sentido sobre la EDS al final de este. El producto alcanzado se logró a través de la aplicación a priori de las categorías analíticas al material empírico, lo cual permitió su lectura e interpretación y fue el resultado de la comparación entre las categorías. Igualmente, la escogencia de las categorías de análisis fue fundamental ya que orientaron el proceso analítico y de interpretación, contribuyendo al cumplimiento del objeto de la investigación sobre el estado del arte de la EDS, así como también, proporcionaron información clara y significativa presente y futuro para el análisis realizado en el estudio.

Resultados

A partir de los resultados obtenidos a través del análisis de las cuatro categorías que fueron el sustrato principal del diseño cualitativo-interpretativo de corte documental utilizado en el proceso investigativo, se presentan los siguientes aspectos resultantes del estudio:

a. Un origen incierto. Los antecedentes de la EDS

Para comienzos de la década de los 70's, la preocupación mundial sobre el deterioro del medio ambiente comenzaba a generar dudas sobre los modelos de desarrollo y sus implicaciones para las generaciones futuras. En el Informe Final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, se inició un debate en cuanto a la importancia de la educación para frenar las consecuencias del deterioro del medio ambiente en donde se resaltó la necesidad de impulsar una educación en cuestiones ambientales, en especial para los jóvenes y adultos, a fin de concientizar e inspirar la responsabilidad ante el deterioro progresivo del ambiente (ONU, 1972).

Bajo este naciente enfoque, la educación solo se centraba en la conservación de los recursos naturales, los elementos físico-naturales y en la protección de la flora y la fauna. Ya para 1975 en el Seminario Internacional de Educación Ambiental de Belgrado, Yugoslavia, la Declaración de las Naciones Unidas, exigió un nuevo concepto de Desarrollo que tenga en cuenta la manera de satisfacer las necesidades y las exigencias de cada ciudadano de la tierra, del pluralismo de las sociedades y del equilibrio y armonía de la humanidad y el medio (UNESCO, 1975). Otro logro fue incorporar la educación ambiental en los planes políticos de todas naciones.

Posteriormente la UNESCO (1977:12) en el Informe Final de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, en el inciso 10 se planteó que el objetivo de la educación ambiental "consiste en que las personas puedan comprender las complejidades del medio ambiente y la necesidad de que las naciones adapten sus actividades y prosigan su desarrollo de tal manera que se armonicen con dicho medio". En dicha declaración también se promovieron recomendación para que la educación jugara un rol más proactivo con el fin de crear conciencia sobre los problemas que afectan el medio ambiente.

Para el 4 de agosto de 1987 se expone ante la Asamblea General de las Naciones Unidas, el Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y el Desarrollo, titulado "Nuestro futuro común" o también conocido como el Informe Brundtland (ONU, 1987:5), en el que se definió el Desarrollo Sostenible como "el desarrollo que garantiza las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades". El propósito de este informe fue exponer medios prácticos para revertir los problemas ambientales y de desarrollo del mundo, lo cual trajo consigo, el establecimiento de nuevas posturas interdisciplinarias en donde la educación jugaría un rol fundamental en el logro de un desarrollo con enfoque de sostenibilidad.

Por otra parte, la I Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, también fue conocida como la "Cumbre de la Tierra", tuvo como objetivo principal, introducir un extenso y nuevo plan de acción internacional en temas de medio ambiente y desarrollo, que ayudaran a guiar la cooperación internacional y el desarrollo de programas en el siglo XXI (ONU,1992). Entre los acuerdos adoptados se pueden mencionar: la Declaración de principios, el Convenio Marco sobre el Cambio Climático, el Convenio sobre la Biodiversidad y el Programa o Agenda 21 de especial atención para la EDS.

En lo que refiere a la Agenda 21, es un documento de compromiso adoptado en la Cumbre de Río de 1992 que tuvo como propósito elaborar una estrategia global para lograr alcanzar los objetivos de un desarrollo sostenible. En la Sección IV, referida a los medios de ejecución, se recoge en 27 puntos, las directrices y propuestas en las tres grandes líneas estratégicas complementarias de actuación de la educación que dan nombre al capítulo. En el capítulo 36, pide la reorientación de la educación para lograr los objetivos del desarrollo sostenible a través de la promoción el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo (Brunet, Almeida y Coll, 2005).

Bajo estas consideraciones expuestas, se planteó como desafío político e intelectual, encontrar vías hacia el desarrollo social y económico de manera congruente con el medio

ambiente. Para ello es imperativo que en todos los actores presten atención a los objetivos y medios de la educación, con el fin de contribuir a la construcción de un mundo mejor bajo las premisas de un desarrollo humano sostenible (Delors, 1996).

Asimismo, la Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad de diciembre de 1997, marcó el punto de transición en el apoyo que la ONU venía prestando a la Educación Ambiental durante los veinte años anteriores (UNESCO, 1997a). Por otra parte, la Educación Ambiental, tal como ha sido definida en el marco de las recomendaciones de Tbilisi y cómo ha evolucionado después, abordando toda la gama de cuestiones mundiales evocadas en la Agenda 21, y a lo largo de las grandes conferencias de Naciones Unidas, ha sido igualmente tratada bajo el ángulo de la educación para la sostenibilidad. De ahí la posibilidad también de hacer referencia a la educación ambiental y a la sostenibilidad en muchos planteamientos.

Igualmente, a partir de la Conferencia de Salónica, la UNESCO modificó su lenguaje, intensificando el uso preferente del término Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), siendo la denominación que utilizó a partir de entonces en sus numerosas publicaciones elaboradas para la difusión de su enfoque institucional (Murga-Menoyo, 2012).

b. Una definición controversial de la EDS

Si la aparición de la EDS está inmersa en polémicas teóricas y críticas sobre su imposición institucional, el desarrollo del concepto también ha mantenido vivos los debates desde la educación y las diversas disciplinas involucradas. Ya antes de la Conferencia, la UNESCO (1997b: 26) había enunciado que "...es evidente que las raíces de la EDS están en la EA. Si bien esta última no es la única disciplina que tiene un importante papel que cumplir en el proceso de reorientación, constituye un aliado importante" Seguido a estos primeros planteamientos, uno de los primeros en bosquejar un concepto de EDS sin entrar en la controversia con la EA, fue Colom (2000) quien señaló:

La EDS parte de un todo estructurado que aporta, ya de principio, una sistemática ideológica, moral, axiológica, etc., que se relaciona con actitudes y conductas adecuadas a las mismas, conformando entonces un sistema de educación con entidad y coordinación suficientes para permitir que sea asimilado como un todo comprensible y coherente (p. 13).

Esta definición plantea un cambio de actitud hacia el desarrollo, en la que la educación es la principal herramienta para lograrlo. Al respecto Mckeown (2002: 14) señala que la EDS "es un concepto que conlleva la idea inherente de implantar programas que sean localmente relevantes y culturalmente apropiados", esto a fin de poder lograr los cambios de actitud

que se propone. Igualmente, la UNESCO (2002: 7,8) subraya que la "Educación para el Desarrollo Sostenible es un emergente pero dinámico concepto que engloba una nueva visión de la educación que busca empoderar a los pueblos de todas las edades para que asuman responsabilidades para la creación de un futuro sustentable". Estas definiciones expresaban lo relevante, dinámico y emergente de este nuevo vocablo dentro de la educación.

Bajo el contexto de estos primeros planteamientos, la EDS se enuncia como un cambio cultural que impulsa cambios en el comportamiento de los seres humanos, así como de nuevos conocimientos y herramientas, junto a valores que promuevan cambios en los estilos de vida (Fuentealba, 2004). De igual manera, la EDS no solo se concentra en la consecución de nuevos conocimientos sobre sostenibilidad, sino también en los cambios de conducta necesarios para alcanzar un equilibrio entre el desarrollo humano y el medio ambiente (Weber, 2004).

Otro aporte conceptual de la EDS aparece el documento de apoyo al Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2015 (UNESCO, 2005: 6), en el que se señala que la EDS es un "un proceso educativo para lograr el desarrollo humano, crecimiento económico, desarrollo social y la protección del medio ambiente de una manera incluyente, equitativa y segura". Para cumplir con este precepto, se incluyeron 10 campos de trabajo entre los que se mencionan: la reducción de la pobreza, derechos humanos, promoción de la salud, equidad de género, diversidad cultural, tecnologías de la información, conservación y protección ambiental, producción y consumo responsable y transformación rural. (UNESCO, 2005).

De igual manera, la EDS comprende acciones más coherentes e integrales con el desarrollo humano en diversas disciplinas que no se habían considerado para lograr un modelo de desarrollo justo y equilibrado. Además, la EDS pretende evolucionar de una educación que impone pautas uniformes, a desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, participativo y reflexivo, a fin de que estos jóvenes influyan en su entorno y orienten los cambios necesarios, todo ello dentro de un marco normativo y democrático (Pujol, 2006). Por su parte, la EDS también surge como un nuevo enfoque que articula lo ambiental con lo social, buscando internacionalizar los debates ambientales bajo posturas éticas que permitan la construcción de posturas acerca de la sostenibilidad económica, social, ecológica y cultural (Left, 2006). Este esfuerzo de universalizar los problemas ambientales y la toma de acciones pretende construir actitudes comunes para enfrentar el deterioro ambiental.

Así mismo, la UNESCO Etxea (2009: 1) señala que la EDS "Es un proceso de aprendizaje (o aproximación a la enseñanza) basado en las ideas y principios subyacentes a la

sostenibilidad, que abarca una amplia variedad de experiencias y programas”, haciendo alusión con esta definición a la importancia de la educación para apuntalar los procesos y principios inherentes a la sostenibilidad, lo cual infiere la necesidad de impulsar estos procesos a través de la educación.

Ahora bien, a fin de aclarar que no se trata de una nueva disciplina, ciencia o dimensión, tal como se ha expresado en diversos documentos, la EDS no se presenta como un nuevo programa, sino como una convocatoria a repensar las políticas educativas, sus contenidos y prácticas a fin de reforzar los contenidos alusivos a los problemas del desarrollo y la sostenibilidad (Novo, 2009). En efecto, se trata de la misma educación que busca concienciar no solo desde la educación formal, sino que abarca otros aspectos vinculantes a la educación para lograr un cambio de pensamiento y creación de una pertenencia social (UNESCO, 2010a).

Prosiguiendo con el esfuerzo sensibilizar y lograr un cambio que genere sostenibilidad a través de la educación, la EDS se plantea también como un instrumento de transformación urgente debido a la actual coyuntura ambiental, y constituye una gran oportunidad para la humanidad de avanzar en la calidad y ajuste de la educación a la evolución propia de un mundo cada día más avanzado (UNESCO, 2010b).

Ya finalizando el DEDS, la UNESCO (2014) enuncia un nuevo concepto de EDS que apuntala la hoja de ruta para la ejecución del Programa de Acción Mundial (GAP por sus siglas en inglés) y que introduce una visión más integral y pedagógica de la EDS, en donde se destaca la holística como principio de la sostenibilidad:

La EDS es una educación holística y transformadora, que aborda el contenido y los resultados de aprendizaje, la pedagogía y el entorno de aprendizaje. En consecuencia, la EDS no solo integra contenidos tales como el cambio climático, la pobreza y el consumo sostenible dentro de los planes de estudio, sino que también crea contextos de enseñanza y aprendizaje interactivos y centrados en el alumno (p.12).

Por otra parte, el abordaje de un concepto único de la EDS ha sido una tarea fácil debido a su aplicación contextual. Las principales críticas surgen de la falta de precisión frente a otras propuestas y de los obstáculos percibidos que encuentran muchos docentes al momento de insertar sus preceptos en un currículo educativo ya colmado (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez (2018).

Por último, a pesar de la coyuntura mundial a raíz de la COVID-19, la UNESCO (2020) enunció un nuevo concepto de la EDS acoplado a su hoja de ruta para el cumplimiento de

los ODS 2030, en el que enfatiza a la EDS como un proceso de aprendizaje permanente en la vida del ser humano y parte de una educación bajo estándares de calidad que considere los contenidos pedagógicos y un contexto de aprendizaje cambiante.

c. Un propósito que pretende generar cambios

El punto de partida para referenciar los propósitos y fines de la EDS, se encuentran en el documento que dio origen al trabajo de Naciones Unidas y luego la UNESCO para impulsar el DS. Específicamente en el capítulo 36.3 de la Agenda 21, se destaca la primera orientación de este complejo esfuerzo multidimensional que subraya la importancia de la educación en el proceso de concientizar a la humanidad para alcanzar su máximo potencial, señalando la necesidad de propiciar valores, actitudes y habilidades coherentes con la necesidad de un desarrollo sostenible para las generaciones futuras (ONU, 1992).

Tras este primer impulso, alcanzar un DS a través de la Educación puede orientarse en tres direcciones; modificando los valores que se transmiten a través de la educación; introduciendo nuevas metodologías para la resolución de problemas; y la inclusión de nuevos agentes sociales a través de la participación de las comunidades (Pardo, 1995). Asimismo, el objetivo focal del proceso de la EDS reside en el conocimiento y la forma de valorar al ser humano como parte de un ecosistema y del cual va a depender para su supervivencia y desarrollo (Matarrita y Tuk, 2001), es decir, motivar nuevos patrones de conducta que promuevan comportamientos conformes a las necesidades medioambientales y su equilibrio social y económico.

De la misma manera, la EDS busca suscitar la innovación para crear y tomar decisiones que contribuyan a la sustentabilidad (Weber, 2004). Ya en este propósito, aparecen dos vocablos que están orientando el esfuerzo de la educación en el siglo XXI, como lo son la innovación y la toma de decisiones. En concordancia con lo anteriormente señalado, la EDS busca contribuir a la capacitación de los ciudadanos a fin de que pueda afrontar los retos presentes y futuros, considerando la toma de decisiones oportunas para un mundo más viable (UNESCO, 2005).

Posteriormente, se agregan dos nuevos elementos a esta discusión sobre el propósito de la EDS y que tienen que ver con el desarrollo de habilidades y el empoderamiento de las comunidades, subrayando la relevancia de las sociedades al asumir responsabilidades para incidir y disfrutar de un espacio sostenible UNESCO (2009).

Ahora bien, la idea de incluir destrezas para que las sociedades desarrollen un bien social común, es uno de los propósitos expuestos por la EDS en el que se pretende ayudar a las personas para que tomen decisiones coherentes en beneficio propio y de los demás,

vislumbrando un futuro más fehaciente (Rodríguez y Guerra, 2009). De igual manera, González (2009, párr. 1) señala que “la educación para el desarrollo sustentable es una propuesta nueva, aún inmadura, que intenta articular una serie de campos temáticos que se encuentran interrelacionados, pero que se habían estado desarrollando cada uno por su lado”. Se plantea entonces, una oportunidad para dar sentido al proceso educativo, asociando medio ambiente con derechos humanos, género, desarrollo rural y paz, es decir, nuevos enfoques que han ido surgiendo a lo largo de estas últimas décadas.

Al mismo tiempo que comienzan a generarse debates sobre el futuro de la humanidad debido a los problemas ambientales, se recalca la necesidad de fomentar competencias clave a través de la EDS, todas ellas compatibles con los modernos modelos educativos, y en donde se motiva a los alumnos a cuestionar modelos de desarrollo no sostenible e involucrar soluciones innovadoras para lograr niveles de sostenibilidad (UNESCO, 2020). Estas competencias o habilidades inmersas en los propósitos de la EDS deben fomentar el sentido de responsabilidad local, regional y mundial a través de pensamiento crítico que estimule la reflexión sobre los patrones de vida y el respeto por los ecosistemas (UNESCO, 2010b). Asimismo, en este marco de competencias a desarrollar por la EDS se señalan el pensamiento crítico, la elaboración de hipótesis a futuro y la toma de decisiones colectivas (Vásquez, 2014).

Así pues, nuevas propuestas acerca del propósito de la EDS siguieron emergiendo, algunas de ellas aduciendo la crisis mundial por el orden geopolítico dominante, la carencia de gobernanza y la carencia de pedagogía cívica (Huckle y Wals, 2015), razón por la cual una educación de ciudadanía global tendría que ser parte de los propósitos de la EDS. Igualmente se menciona dentro de esta intención, la gobernanza como modelo, emerge a principios del siglo XXI en concordancia con la participación ciudadana que se requiere dentro de los preceptos de la EDS.

Una vez finalizado el DEDS, la UNESCO continuó su esfuerzo de impulsar la EDS, esta vez a través del GAP y en concordancia con los ODS 2030. En este sentido, es menester reforzar el sentido de responsabilidad en las personas y prepararlos para un mundo mejor, para lo cual la EDS debe impulsar una educación de calidad y pertinente a las aspiraciones de los seres humanos (UNESCO, 2016), siendo coherente este señalamiento con lo expuesto en el Objetivo 4 de los ODS que plantea “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015: s/p).

En efecto, los últimos planteamientos respecto al propósito(s) de la EDS, siguen impulsando la adopción de competencias o habilidades clave para que este enfoque logre

los cambios que sugiere, señalándose la necesidad de sensibilizar y promover compromisos a través de un aprendizaje innovador que involucre al ciudadano con sus problemas y soluciones ambientales (Arbués, 2018). Asimismo, la EDS se plantea el desarrollo de una cosmovisión sistémica a través de la obtención de nuevos conocimientos y habilidades que ayuden a fomentar valores y actitudes ambientales desde un enfoque sistémico y holístico y a su vez, se logre dar una orientación más universal a los objetivos de la educación del siglo XXI (Luengo, 2018).

Por consiguiente, la EDS se propone nuevos retos para lograr alcanzar sus propósitos, entre los cuales se mencionan el desarrollo de conocimientos, valores, actitudes y habilidades que le permitan a los seres humanos, coherencia entre su modelo de desarrollo y el resguardo y cuidado de su medio ambiente, tanto para el presente, como para las generaciones futuras (UNESCO, 2020).

d. Métodos que impulsan a la EDS

Desde sus inicios, la EDS ha planteado propuestas abiertas para llevar a cabo sus propósitos a sabiendas de las divergencias y desacuerdos encontrados a lo largo de desarrollo como enfoque que propicia el DS. Si bien la UNESCO reconoce que no existe un modelo universal de EDS, hace un llamamiento generalizado a todos los movimientos educativos existentes (educación para la salud, para la interculturalidad, para el consumo responsable, para la paz...) a fin de que incorporen la dimensión de la sostenibilidad (Novo, 2009).

A tal efecto, el planteamiento para diseñar modelos de EDS que ha recomendado la UNESCO desde la Década para el Desarrollo Sostenible 2005-2014, se basa en principios teóricos que orientan el trabajo en cada uno los países. A tal efecto Murga (2008) destaca que estos principios se resumen en:

Pensar globalmente, actuar localmente, el conocido lema de los movimientos ecologistas, y, años después, actuar y pensar, local y globalmente, es un principio básico de la educación para el desarrollo sostenible que forma parte, desde sus primeros pasos, del modelo de la Educación Ambiental, en cuyo enfoque el medio humano, además de sus dos dimensiones: natural y artificial, constituye un sistema planetario y, como tal, ha de ser considerado en las interrelaciones de los elementos que lo componen y mediante aproximaciones interdisciplinarias. (p. 114).

Ahora bien, luego de su aparición inicial en la Agenda 21, las propuestas de modelos comenzaron a surgir dentro de las discusiones académicas e institucionales. Una de ellas

sostiene que, un modelo de EDS tendría que poseer requisitos que vayan más allá de los planteamientos actuales sobre la educación, como un pensamiento crítico e innovador que posibilite modificar a la sociedad, una formación con conciencia local y planetaria y una educación basada en valores propios del DS que impulsen entre otras cosas, la solidaridad, el respeto a las culturas y los derechos humanos enmarcados en una visión holística y sistémica del hombre entre otros. (Colom, 1998).

Por otra parte, el abordaje del problema desde una perspectiva educativa orientada hacia la formación en el DS es un aspecto de gran complejidad que puede sortearse mediante mecanismos como la colaboración entre instituciones y el intercambio de información. Esto favorece ampliar el marco de análisis de las diversas experiencias que estén siendo adelantadas en materia de educación para la sostenibilidad (Fanlo, 2004). Así mismo "si educar es un proceso de humanización, será conveniente potenciar lo que de humanos somos: capacidades, autonomía, iguales oportunidades, competencias comunicativas, etc." (Ferrete 2006:322).

Dentro de estas primeras orientaciones, se propone un modelo basado en las consideraciones de la DEDS en el que presenta las características de un modelo que impulse la EDS que debe estar sustentado en: Interdisciplinariedad y globalidad; basado en valores para la sostenibilidad, con pensamiento crítico y para la solución de problemas que permita afrontar los diversos retos del DS; multimetodológico; permitiendo la participación ciudadana en la toma de decisiones y con importancia en lo local (Murga, 2008)

Bajo este contexto, se plantea identificar cuatro competencias básicas para orientar el programa de EDS como lo son la innovación, la investigación, la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, y la practicidad (Rodríguez y Guerra, 2009). Estas competencias son fundamentales dentro del modelo de EDS. También se subraya que las formas de pensar son vitales para un enfoque de múltiples perspectivas de ESD, incluyendo el pensamiento de sistemas, la responsabilidad intergeneracional, la protección y la mejora de los recursos naturales compartidos, la conciencia de las fuerzas impulsoras, y asumir la responsabilidad estratégica (Mckeown y Hopkins, 2009).

A mediados del DEDS, se aportan nuevas orientaciones a la EDS basadas en las limitaciones propias de la educación y la aparición de nuevas herramientas tecnológicas que coadyuven a crear modelos de EDS. A tal efecto la EDS se debe transmitir de una manera simple pero creativa, para ayudar a las personas a identificarla y entenderla y es por ello por lo que, con este fin, y para difundir la EDS de manera eficaz, es preciso reforzar la participación de los medios de comunicación, así como también, adelantar la utilización

creativa de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a fin de fomentar la sensibilización a la EDS, en particular en los jóvenes. (UNESCO, 2009).

De igual manera dentro de las propuestas de cambio de actitud y comportamiento que orientan a la EDS, Rodríguez, Guerra y Guzmán (2011:32) señalan que la Educación como promotora del DS, debe orientar sus métodos o modelos desde tres enfoques (ver figura 1)

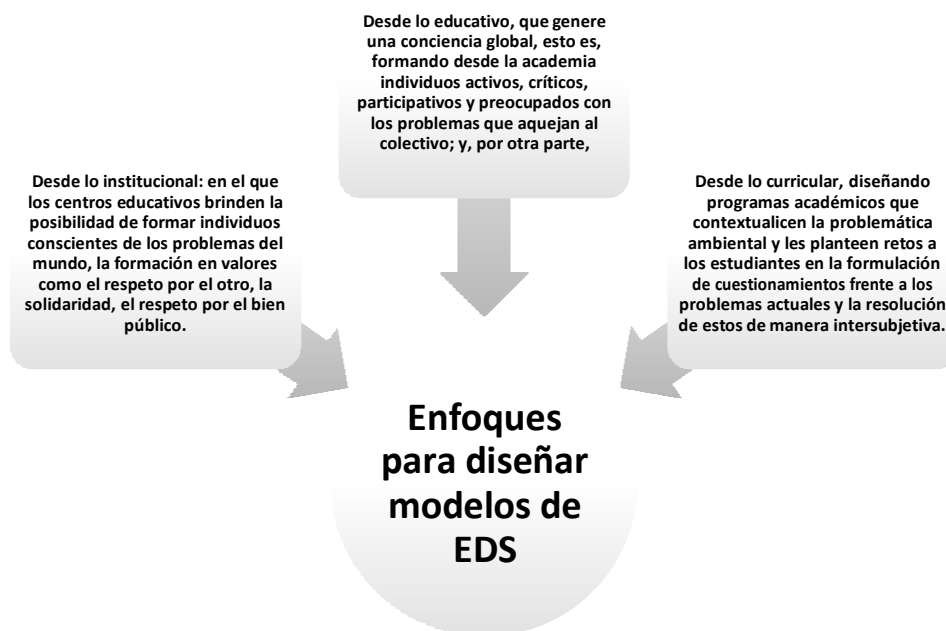


Figura 1. **Enfoques para diseñar modelos de EDS.**

Un aporte importante para comprender la orientación de los modelos de EDS, resalta la necesidad de diseñar siete estrategias vinculadas al proceso educativo del siglo XXI, entre las que se menciona; actividades de sensibilización a las comunidades; infundir la responsabilidad social ante los problemas ambientales; creación de asociaciones y redes; formar y capacitar; investigar e innovar; uso de las TIC y; seguimiento y evaluación (UNESCO, 2011).

Paralelamente a los avances de la educación, el propósito de mejorar la capacidad de las instituciones educativas para responder a las complejas expectativas incorporadas en las EDS, debe promover competencias interdisciplinarias e interculturales, ya que aborda los desafíos para la sostenibilidad local o planetaria y también el pensamiento interdisciplinario, en el que se utilizan conceptos y conocimientos de diferentes tradiciones académicas para analizar situaciones o resolver problemas, permite a los estudiantes utilizar el conocimiento de formas nuevas y creativas (UNESCO, 2012).

Por otra parte, la EDS también exige métodos participativos de enseñanza- aprendizaje que motive y genere autonomía en las personas, a fin de cambiar su conducta y facilitar la adopción de medidas en pro del desarrollo sostenible. Estos métodos exigen la generación de competencias y herramientas para que las personas desarrollen un pensamiento crítico y transformador de su entorno (Vásquez, 2014). Este señalamiento engloba el cambio de actitud y la generación de competencias, aspectos fundamentales en un modelo de EDS como se ha venido planteando.

Por último, la UNESCO ha definido cuatro prioridades de la EDS, para cuya materialización se exhorta a los países, diseñar políticas, estrategias y programas enmarcadas en la hoja de ruta del GAP y coherente con los ODS 2030; optimizar el acceso a una educación de calidad, reorientar la agenda educativa hacia la sostenibilidad; profundizar en la sensibilización sobre la sostenibilidad e; proseguir con la formación de todos los sectores de la fuerza laboral (Morawietz, 2014).

Conclusiones

A pesar de una aparición abrupta, de la ausencia de discusiones dentro de las comunidades científicas, y de no haberse ensayado previamente en los espacios educativos, la EDS aparece como una elección urgente por parte de Naciones Unidas ante la apremiante necesidad de salvaguardar el único planeta con el cual cuenta la humanidad. Bajo una orientación que considera a la educación como la estrategia fundamental para apuntalar el DS, la EDS continúa su proceso de construcción cognoscitiva a través de diversos programas, actividades y aportes académicos e institucionales en los cuales más organizaciones e iniciativas se han sumado a la tarea de impulsar a la EDS.

De igual manera, el desarrollo del EA de la EDS ha permitido mostrar rasgos y peculiaridades de un enfoque educativo aún en construcción y que, por lo complejo e interdisciplinario del mismo, ha tenido trabas conceptuales y metodológicas para extender más allá de las aulas de clase. Es por ello por lo que, a través del desarrollo de competencias y habilidades interdisciplinarias, la EDS pretende convertirse en referente importante para consolidar un DS que ha sido esquivo a las urgentes necesidades que exige la naturaleza.

Desde planteamientos que consideran la ambigüedad en la designación como educación para la sostenibilidad, ambiental o EDS, no alcanza el ambicioso proyecto que enarbola la EDS como propuesta enmarcada en los ODS 2030, en la que pretende influir en todos los entornos sociales y la toma de decisiones clave que permitan un cambio positivo en los patrones de comportamiento hacia la sostenibilidad.

Con la llegada del siglo XXI, la Globalización y los cambios implícitos en nuestras sociedades, la EDS pretende lograr sus propósitos empleando métodos participativos, creativos e integrales, incentivando la innovación y el pensamiento crítico, así como también, usando las herramientas tecnológicas como apoyo para propiciar los cambios que conlleva inherente sus postulados.

Si bien es corto el tiempo transcurrido desde su aparición, los aportes documentales sobre la EDS han sido importantes para comprender las diferentes categorías planteadas y han mostrado el rasgo humano de una educación que más allá de las consideraciones sobre su origen y disputa disciplinaria con la educación ambiental, pretende convertirse en una herramienta clave para educar, conciencia y cuidar. En fin, la EDS es en sí misma, una educación que parte de los principios de la educación y se apoya en el conocimiento y habilidades que brinda una educación de calidad para lograr los propósitos del DS.

Referencias

- Arbués, E. (2018). El enfoque holístico factor clave en la educación para el desarrollo sostenible. Universidad de La Laguna, España.
- Brunet, P., Almeida, F. y Cool, M. (2005). Agenda 21: Subsidiariedad y Cooperación a favor del Desarrollo Territorial Sostenible. Programa Nacional de Promoción General del Conocimiento, del Ministerio de Ciencia y Tecnología de España.
- Colom, A (1998). El Desarrollo Sostenible y la Educación para el Desarrollo. *Pedagogía Social*. N° 2, año 1998, pp. 31-50.
- Colom, A. (2000). El Desarrollo Sostenible y la Educación para el Desarrollo. *Pedagogía Social* 2, segunda época, pp. 31-49.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana, ediciones UNESCO.
- Fanlo, E. (2004). Educación para el Desarrollo Sostenible. (pp. 25-30) En "Educación Ambiental, propuestas para trabajar desde la escuela". Caracas, Venezuela. Editorial Laboratorio Educativo.
- Ferrete, C. (2006). Década de la educación para el desarrollo sostenible 2005-2014. Un enfoque ético. XVI Congrès Valencia de Filosofia. *València, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació*, 6, 7 i 8 d'abril de 2006. Valencia, España.
- Fuentealba, V. (2004). La Década desde la óptica internacional. *Revista de Educación Ambiental*, año 1, N° 3, pp. 3-6.

- González, E. (Earth Charter International) (28 de julio de 2009). Entrevista pregunta: ¿Qué es la Educación para el Desarrollo Sostenible? [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MGwB9eKVqEU&list=PLi6UTX6-gWnyOIDdrXjGvgfmxMopRn1JY&index=21&t=0s>
- Huckle, J. y Wals, A. (2015). *The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end, volume 21, 2015 - Issue 3: Environmental Education in a Neoliberal Climate*. Sydney, Australia.
- Leff, E. (2006). *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. Barcelona, España, 2005. Centro Nacional de Educación Ambiental. México.
- Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte. International Corporation of Network of Knowledge, ICONK*. Bogotá, Colombia.
- Longueira, S., Bautista-Cerro, M. y Rodríguez, J. (2018). *La Educación para el Desarrollo Sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente*. Universidad de La Laguna, España.
- Luengo, J. (2018). *La educación para el desarrollo sostenible en el marco ideológico establecido por el paradigma neoliberal*. Universidad de La Laguna, España.
- Matarrita, R. y Tuk, E. (2001). El papel estratégico de la educación para el desarrollo sostenible. *Educación*, vol. 25, núm. 1, 2001, pp. 19-26.
- Mckeown, R. (2002). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos Universidad de Tennessee, E.E.U.U.
- Mckeown, R. y Hopkins, C. (2009) *Education for sustainable development: an international perspective*. Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos Universidad de Tennessee, E.E.U.U.
- Morawietz, L. (2014). *Educación para el Desarrollo Sostenible y el Cambio Climático. Apuntes Educación y Desarrollo post 2015, N° 2, 2014*. Oficina de Santiago. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/apuntes-2-2014.pdf>
- Murga, M. (2008). La década por la educación para el Desarrollo Sostenible. Antecedentes y significados. *La Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. Antecedentes y significado. Bordón*, vol. 61, N° 2, pp. 109-119.

- Murga-Menoyo, M. (2012). Río +20: Recomendaciones a la Educación. *EDETANIA* N° 42, diciembre 2012, pp. 91-106.
- Novo, M. (2009). Educación y Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, pp. 195-218.
- ONU (1972). Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. Estocolmo, Suecia. Recuperado de: <https://www.dipublico.org/conferencias/mediohumano/A-CONF.48-14-REV.1.pdf>
- ONU (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo "Nuestro Futuro Común". Informe Brundtland. Nairobi, Kenia. Recuperado de: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- ONU (1992). *United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992. Agenda 21.* Recuperado de: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- ONU (2002). Medio ambiente y desarrollo sostenible: ejecución del Programa 21 y del Plan para su ulterior ejecución. Resolución 57/254 de 2002 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/738/20/PDF/N0273820.pdf?OpenElement>
- ONU (2015). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pardo, A. (1995). La educación ambiental como proyecto. *Cuadernos de Educación*, vol. 18. Barcelona: Ice-Horsori: 1995 Universitat de Barcelona.
- Pujol, R. (2006). Construir una escuela que eduque para la sostenibilidad (pp. 21-26) En "La sostenibilidad, un compromiso de la escuela". Caracas, Venezuela. Editorial Laboratorio Educativo.
- Rodríguez, H. y Guerra, Y. (2009). Propuesta de Educación para el Desarrollo Sostenible: perspectiva pedagógica para la Universidad Militar Nueva Granada. *Educación y Desarrollo Social*, Vol. 3, N° 2, pp. 72-85.
- Rodríguez, H., Guerra, Y. y Guzmán, A. (2011). El rol de la Educación frente al Desarrollo Sostenible: una mirada desde el marco del Decenio de la Educación para el Desarrollo

Sostenible 2005-2014. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 5, N° 1, enero-junio 2011, pp. 127-138.

UNESCO (1975). Seminario Internacional de Educación Ambiental. Belgrado, Yugoslavia.

Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_spa

UNESCO (1977). I Conferencia Intergubernamental Sobre Educación Ambiental. Tbilisi, URSS.

Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763_spa

UNESCO (1997). Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad. Salónica, Grecia 8 al 12 de diciembre de 1997.

Disponible: <http://aula08.aulas.rimed.cu/2011/06/18/conferencia-internacional-medio-ambiente-y-sociedad-educacion-y-sensibilizacion-para-la-sostenibilidad-salonica-grecia-8-12-de-diciembre-de-1997/>

UNESCO (1997a). Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad. París, Francia

UNESCO (1997b). Educación para un futuro sostenible. Una visión transdisciplinaria para una acción concertada. Documento de programa. Recuperado de:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110686_spa

UNESCO (2005). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005 – 2014. El Decenio en pocas palabras. Documento de Programa. París, Francia. Recuperado de:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_spa

UNESCO (2009). Análisis de los contextos y estructuras de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2009: principales conclusiones y camino a seguir. Documento de programa.

Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187757_spa

UNESCO (2010a). *Tomorrow Today. Published by Tudor Rose on behalf of UNESCO.*

Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189880>

UNESCO (2010b). Estrategia de la UNESCO para la segunda mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Informe de Programa.

Paris, Francia.

UNESCO (2011). Recorridos nacionales rumbo a la Educación para el Desarrollo Sostenible.

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

UNESCO (2012). *Exploring Sustainable Development: A Multiple-Perspective Approach. programme and meeting document*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215431>

UNESCO (2014). Hoja de ruta para la ejecución del Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible. Documento de Programa. París, Francia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa

UNESCO (2016). Formando el futuro que queremos. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) Informe Final. Documento de programa. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_spa

UNESCO (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de Ruta. EDS para 2030. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/lanzamiento-hoja-ruta-EDS-2030-america-latina-y-caribe>

UNESCO Etxea (2009). Educación para la Sostenibilidad. Manual de la UNESCO Etxea. Bilbao, España. Recuperado de: http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/catedra-desenvolupament-sostenible/Informes%20VIP/unesco_etxea_-_manual_unesco_cast_-_education_for_sustainability_manual.pdf

Vásquez, M. (2014). Educación para el desarrollo sostenible (EDS) un posicionamiento de jóvenes progresistas en América Central. PERSPECTIVAS. FES Costa Rica, N° 7, 2014. Recuperado de: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/fesamcentral/11121.pdf>

Weber, C. (2004). El Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación Ambiental* año 1, N° 3 (Editorial).

El autor.

MIGUEL ÁNGEL MORFFE PERAZA

Docente universitario e investigador. Licenciatura en Ciencias Militares, Especialización en Gerencia Pública, Maestría en Ciencias Políticas y Maestría en Fronteras e Integración Regional. Estudiante del Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente (DLAE). Analista de políticas públicas. Director y fundador de *Gobernar* Sitio Web: www.gobernar.net

Batalla de Carabobo 1821 ¿Última contienda en el territorio venezolano?

Weimber José Rojas

Universidad de Oriente. Núcleo Nueva Esparta, Venezuela.
wrojas13@gmail.com

RESUMEN

La historiografía tradicional venezolana insistió en perpetuar la idea de que con la Batalla de Carabobo se materializó la independencia nacional. Por centurias se crearon infinidades de textos apoyando esta idea; y ahora, con el Bicentenario se viene a subrayar tal afirmación. El 24 de junio de 1821 los patriotas obtuvieron una victoria contundente, los realistas resultaron derrotados por las fuerzas locales; no obstante, no fueron fulminados en su totalidad, más adelante se libraron otras batallas, las cuales parecen ser borradas en la historiografía. En este sentido, surgen inquietudes: ¿Realmente la victoria de Carabobo selló la independencia venezolana?; ¿no hay más batallas en nuestro territorio? La metodología empleada en esta investigación parte del estudio y análisis de fuentes primarias y secundarias referidas al hecho. Las conclusiones perciben ofrecer una mirada diferente a la narración de este evento y desmitificar que los sucesos de Carabobo nos regalaron una Venezuela sin existencias realistas.

Palabras claves: independencia; historiografía; Batalla de Carabobo

Recibido: junio 2021

Aceptado: noviembre 2021

Battle of Carabobo 1821. The last fight in the Venezuela Territory?

ABSTRACT

The traditional Venezuelan historiography insisted on perpetuating the idea that the battle of Carabobo materialized our national independence. For centuries, endless written texts were created supporting this idea; with the Bicentennial this statement is highlighted. On June 24th, 1821 the patriots won a resounding victory, the royalist were defeated by local forces; however, they were not completely struck down, later other battles were fought, which seems to be erased in the actual historiography. In this sense, concerns are raised: Did Carabobo's battle victory really seal the Venezuelan independence? Are there no more battles in our territory? The methodology used in this research is based on the study and analysis of primary and secondary sources related to the event. The conclusions are perceived to offer a different look at the narration of this event and to demystify the events of Carabobo has given us a Venezuela without a realistic stock.

Keywords: independence; historiography; Battle of Carabobo

Bataille de Carabobo 1821. Dernier combat en territoire vénézuélien ?

RÉSUMÉ

L'historiographie traditionnelle vénézuélienne a insisté pour perpétuer l'idée que la bataille de Carabobo a matérialisé notre indépendance nationale. Pendant des siècles, des textes écrits sans fin ont été créés pour soutenir cette idée ; avec le bicentenaire, cette déclaration est mise en valeur. Le 24 juin 1821, les patriotes remportent une victoire éclatante, les royalistes sont vaincus par les forces locales ; cependant, ils n'ont pas été complètement abattus, plus tard d'autres batailles ont été livrées, ce qui semble être effacé dans l'historiographie actuelle. En ce sens, des inquiétudes sont soulevées : la victoire au combat de Carabobo a-t-elle vraiment scellé l'indépendance du Venezuela ? N'y a-t-il plus de batailles sur notre territoire? La méthodologie utilisée dans cette recherche est basée sur l'étude et l'analyse des sources primaires et secondaires liées à l'événement. Les conclusions sont perçues comme offrant un regard différent sur la narration de cet événement et pour démystifier les événements de Carabobo nous a donné un Venezuela sans stock réaliste.

Mots clés: indépendance; historiographie; bataille de Carabobo

Batalha de Carabobo 1821. Última luta em território venezuelano?

RESUMO

A tradicional historiografia venezuelana insistia em perpetuar a ideia de que com a Batalha de Carabobo a independência nacional se materializou. Durante séculos, infinitos texto foram criados apoiando essa ideia; e agora, com o Bicentenário, tal afirmação é sublinhada. Em 24 de junho de 1821, os patriotas obtiveram uma vitória retumbante, os monarquistas foram derrotados pelas forças locais; No entanto, não foram totalmente abatidos, posteriormente outras batalhas foram travadas, que parecem ter sido apagadas da historiografia. Nesse sentido, surgem preocupações: a vitória de Carabobo realmente selou a independência da Venezuela ?; Não há mais batalhas em nosso território? A metodologia utilizada nesta pesquisa parte do estudo e análise de fontes primárias e secundárias relacionadas ao evento. As conclusões são percebidas para oferecer um olhar diferente sobre a narração deste

acontecimiento e desmistificar que os acontecimientos de Carabobo nos deram una Venezuela sem estoques realistas.

Palavras-chave: independência; historiografia; Batalha de Carabobo

Introducción

El periodo de la historia venezolana más estudiado, comentado, debatido y cuestionado es el periodo de la Independencia (1810 - 1830). En ese periodo se libró un conflicto armado que se desarrolló en el territorio venezolano y que tenía como propósito liberar a esta nación del yugo español para formar una independiente; este conflicto bélico es conocido mundialmente como la guerra de independencia.

Hay un amplio consenso en la mayoría de los historiadores de oficio Parra Pérez (1939); Fortoul (1911); Morón (1967); en afirmar que los sucesos del 19 de abril de 1810, jueves santo, en la ciudad de Caracas permiten a los venezolanos, o por lo menos parte de los blancos criollos y a algunos mantuanos, soñar con una nación libre. En esa fecha se da el primer paso hacia la independencia, paso que se ve capitalizado, un año después, el 05 de julio con la firma del documento. Pero a partir de esa fecha, en nuestro país comienzan inmediatamente las batallas, y es que los españoles no iban a permitir que las riquezas y el territorio venezolano se entregaran de forma tan sencilla; esto quiere decir que comienza un periodo de inestabilidad político, social, militar donde predomina el derramamiento de sangre debido al enfrentamiento constante entre los patriotas y realistas, ese mismo año (1810) se inician enfrentamientos en el occidente y suroeste del territorio.

Las batallas se libraron por todo el territorio nacional, a pesar de que no todas las Provincias estaban a favor de los alzados patriotas; por ejemplo, la provincia de Coro y Maracaibo no apoyaban la idea de sublevación y se mantuvieron leales a la Corona española al principio. Para comprender este periodo es necesario tener en cuenta la situación interna insostenible por el monopolio comercial predominante de las altos grupos sociales, los cuales acentuaban los controles comerciales; sumado al cobro de impuestos a los grupos inferiores entre ellos los indios y negros libres, inclusive pardos y blancos lo cual produjo innumerables revueltas, principalmente en el centro del país; y además la calentura de los blancos criollos al mirar con asombro pero con intolerancia la tradicional política colonial y el ejercicios político de los altos funcionarios españoles; esto permitió diversas reuniones clandestinas en donde se estudiaban las ideas de ser una nación contraria a los designios del rey.

El contexto internacional también agrega elementos incuestionables expresados en la influencia determinable sobre la situación nacional ya insostenible desde hace varios años.

Por ejemplo, la política económica social y militar llevada a cabo por los reyes proveniente de la llamada dinastía de Los Borbones incrementó el dominio de España sobre sus colonias americanas, pero por otro lado al unificar administrativa y políticamente los territorios permitió un sentimiento de identidad y cohesión de los líderes regionales creyendo que en un futuro no lejano podrían ser independientes. Además en los barcos provenientes de Europa, a través del tráfico ilícito, llegaban centenares de libros con ideas de igualdad, libertad y fraternidad; sumado al predominio de la razón ante hechos sobrenaturales y por supuesto el rechazo al Absolutismo como sistema de gobierno, recomendando la división de los poderes en el mandato del Estado; estas ideas se propagaron entre la élite económica venezolana; aunque ya las mismas habían sido la bandera principal de los movimientos pre libertarios dirigido por España y Gual, aunque la cabeza y resto del cuerpo descuartizado del primero de ellos fue expuesta en varias partes simbólica de la ciudad para generar terror en sus seguidores.

En Haití, Francia y Estados Unidos de Norteamérica se dieron sendos movimientos que sirvieron de modelo a los criollos que sostenían ideas tendentes a lograr la separación política de España, con sus hechos dieron ejemplo a seguir y aseguraron la factibilidad de cambios en los gobiernos monárquicos. Pero la gota que derramó el vaso fue cuando el auto proclamado Emperador Napoleón Bonaparte, con sus feroces tropas invadió España e hizo que su rey declinara, nombrando a su hermano José como gobernante de España, empeorando la crisis de la Monarquía española; de esta forma los venezolanos desconocen ese mandato y en Caracas se crea la Junta Suprema Conservadora de los Derechos de Fernando VII en las Provincias de Venezuela.

Ese mismo año en que se da la ruptura política con la metrópoli, en otras seis ciudades importantes de la Capitanía General, las que por muchos años han figurado como estrellas en el tricolor nacional, se crearon juntas de gobierno similares a la de Caracas. De esta forma se había iniciado la independencia en Venezuela y con ella una guerra donde se estima un alto número de caídos a consecuencia de las diversas batallas, "*se calcula en cerca de un 30 por ciento de la población la perdida que tuvo Venezuela en habitantes durante la Guerra – unas 240000 personas – incluyendo muertes, emigraciones, víctimas del terremoto, etc.*" (Salcedo - Bastardo, 1972, p. 305); también se suman acá las muertes por enfermedades y represalia de la guerra.

Por más de dos décadas se inicia el periodo venezolano donde existen un mayor número de relatos épicos y epopéyicos y donde ha sobrado las narraciones heroicas dando dádivas excepcionales a personajes únicos e inmortalizados para siempre y otros que ni de sus nombres nunca se sabrá. En esta etapa crucial de nuestra historia se da el enfrentamiento de dos bandos archienemigos e irreconciliables que se enfrentaron sin cuartel, los Realistas

defensores del despotismo español y los Republicanos defensores de la causa independentista; y cuyo desenlace feliz o no, permitió el nacimiento de una nación soberana e independiente.

Este discurso heroico y superlativo ha prevalecido en la memoria de muchos venezolanos y mucho más aun acentuado en los miles de libros y enciclopedias estudiantiles, sobre todo en los primeros niveles de la educación básica venezolana; inclusive se han establecido fechas y celebraciones patrias a raíz de algunos hechos de la independencia. Se ha enarbolado la bandera de grandeza y hazaña de esos hechos, permitiendo un discurso protagónico de la gesta heroica y a su vez la identificación con un pasado glorioso, con simples derrotas, pero con enormes grandezas en la victoria permitiendo una integración nacional. Se acude a una idealización e inclusive mitificación de esta época en la que muchos venezolanos se han logrado identificar, esto por una parte está bien.

No obstante, recientemente esta concepción de ese periodo histórico ha venido girando paulatina y gradualmente hacia nuevas propuestas; han surgido nuevas miradas a esta etapa, no se puede seguir endiosando ese proceso, por supuesto sin restarle méritos a esos próceres; pero sí mirarlo desde otra óptica y es que han nacido nuevos aportes y formas de abordarlo para de esta manera establecer otros criterios acertados. No se trata de derrumbar o quitar miradas historiográficas establecidas sino de aportar nuevas visiones, interpretaciones y planteamiento y es lo que se expone en la siguiente propuesta. Desmitificar que con los hechos gloriosos en la sabana de Carabobo se acabaron los intentos realistas de dar continuidad a su yugo y azote.

Desmontar que en Venezuela la tiranía española quedó extinguida y se dio paso a la nación venezolana libre e independentista; si bien es cierto que la historiografía destaca los hechos bélicos siguientes a esa contienda, no se le resta relevancia a lo de Carabobo consolidando la narrativa épica de una gran relativo nacional, pues se insiste en afirmar que allí se selló la independencia venezolana y que las acciones pasan a otras latitudes donde se destacan las batallas por la liberación del sur, en otras palabras las batallas fuera de nuestras fronteras. Ignorando que aun había provincias leales al rey, facciones del ejército español y que siguieron dándose intentos desestabilizadores.

Preparando el camino a Carabobo

Uno de los principales objetivos que se propusieron los actores independentistas fue acabar con la abominable esclavitud que sufría gran parte de la sociedad colonial y que a pesar la misma tenía siglos establecida, era muy normal que los blancos y mantuanos poseyeran súbditos en sus inmuebles. A pesar de que era una sociedad mestiza, existía una marcada diferencia entre los grupos sociales de la época predominada por la superioridad

de las castas donde, aparte de imperar el lujo y la clase, debían predominar las relaciones de dominación y subordinación. Pero lo resaltante era la diferencia abismal entre los grupos de la Colonia dejando en lo más alto a los blancos estableciendo claras distancias respecto a los otros grupos "*Además de tener calidad de blancos y ser limpios de sangre, es decir: no tener sangre de moros, judíos o negros, para tener honor era necesario ser descendientes de los primeros conquistadores y pobladores...*" (Pellicer, 2008, p. 24). Toda una especie de taxonomía racista.

La familia de Simón Bolívar era una de las que más poseían esclavos en todo el país; sin embargo, esto no cerró los ojos al futuro Libertador para luchar a favor de ellos. Su propósito fue impulsar una ley de justicia social, estableciendo una sociedad con base en la igualdad de los derechos, una ley de justicia que no solo privilegiara al que tenía por haber nacido en una familia aristócrata. También establecer dentro de la República instituciones y poder crear un orden que le permita fortalecer y avanzar como país, así como la expulsión definitiva de los españoles.

Es imposible no afirmar que la sociedad colonial no estaba preparada para los cambios que traerían consigo los propósitos de libertad; el pueblo venezolano no estaba preparado ni militar, ni académicamente para la guerra, de igual forma desconocían las ideas de igualdad; todo lo contrario, predominaba un dogma de que osarse en contra de todo lo que tuviera que ver con *su majestad el Rey* sería un terrible pecado. Esto quizás por las escuetas formas de servicios educativos de la colonia y el debilitado acceso a los mismos generando una atmósfera muy amplia de poca alfabetización, muy pocos maestros y menos escuelas dispuestas; solo el elitismo criollo era privilegiado "*la gran masa popular era analfabeta (pardos, indios y negros esclavos), ella representaba más del 80% de la población de las provincias mientras que los blancos peninsulares y los blancos criollos eran mayoritariamente alfabetos*" (Vargas Ponce, s/f, p. 129).

Muy pocos venezolanos eran los que estaban claro de que predominaba la injusticia y la ineptitud de la Corona para manejar las riquezas de Ultramar. Este problema era bastante complejo: el mismo venezolano poseía un desconocimiento total de su propio país al no tener una configuración de su espacio, el que conoce Caracas jamás ha ido a los llanos tampoco sabía dónde quedaban los andes, y menos lugares como Cuzco o París. Sus bajos recursos no le permitían ni siquiera una formación educativa más o menos aceptada, lo que se insistía era en superar su propia miseria diaria; el mismísimo Simón Bolívar antes de aventurarse por la independencia desconocía la geografía nacional.

Era normal que muchos venezolanos tuvieran miedo de la guerra, a muchos les parecían raras las ideas de independencia e igualdad, principalmente para los mantuanos y más aun

teniendo conocimiento del paradero de las personas que osaron contra *su majestad el Rey* y fracasaron, pues sus cabezas y extremidades eran colgadas como trofeos aduladores en actos públicos. A parte de este temor, era una especie de convicción ser leal a la Corona, formaba parte de su herencia cultural, se sentía una especie de miedo que causaba vivir sin el "*Rey Nuestro Señor*".

Hasta el famoso terremoto de 1812 representó para muchos un castigo de Dios por no seguir los designios del Rey. inclusive algunos familiares de próceres nunca abrazaron la causa patriota, obviamente se sentían realista y apoyaban a los españoles, caso famoso de la hermana mayor del Libertador "*María Antonia no dudó ni por un momento en manifestar su rechazo a la iniciativa independentista... no podía entender ni remotamente que hubiese personas principales dispuestas a sumarse a una tentativa tan inconveniente*" (Quintero, 2003, p. 25); inclusive en su exilio envió una carta a la Real Audiencia de Caracas en 1816 solicitando permiso para regresar al país. También la misma autora lo hace ver en el apartado "*leales al rey y a las leyes del reino*" en su discurso de incorporación a la Academia Nacional de la Historia "los Nobles de Caracas" en 2005. A muchos Nobles no le interesaban perder sus beneficios por eso un día eran realista y otro patriota.

Aunado a esto existía una realidad inocultable y era la situación económica insostenible de las colonias americanas; debido a los excesivos impuestos, muchas fincas dejaban de producir y en oportunidades lo poco que se hacía no salía en los barcos; el café y el cacao se dañaban en los puertos porque no se podían pagar impuestos libremente. La guerra afectó las plantaciones de las fincas generando pérdidas cuantiosas, las haciendas dejaron de producir se volvieron improductivas, además había que sumar la alimentación de los prisioneros que se venían sumando a medida que se desarrollaban los enfrentamientos y con ellos el incumplimiento de lo ofrecido al principio de la guerra de establecer justicia e igualdad pues era difícil entregar lo prometido antes las constantes dificultades que ofrecía los embates de las contiendas:

La guerra había reducido el conjunto del ganado vacuno y caballar a menos del 10% ... los trabajadores abandonaron las haciendas... las exportaciones se redujeron a la cuarta parte. En Guayana la ganadería se sacrificó casi por completo para alimentar la guerra (Ugalde. 1999: p. 11).

De esta forma se amplió una confusión entre los mismos patriotas, muchos pensaban que el verdadero enemigo era el criollo, el mantuano, el dueño de la tierra; pues se realizaban muchas muertes sin juicios ni contemplaciones. Así se fortalecieron hordas llaneras (indios, negros, blancos pobres, españoles, canarios, criollos) que no estaban a la orden del ejército patriota y seguían a rebeldes regionales. También parte de ese

contingente social con soldados preparados que pertenecieron al ejército patriota se pasaron al otro bando por tanto recibían tierra, cargos y poder, cosa que los patriotas no lo podían hacer, ejemplo típico de lo que hacía el asturiano José Boves, quien ofreció bienes, dinero, pero sobre todo mucho odio, reclutando de pueblo en pueblo. "*Boves había procedido en ocasiones a repartos de los bienes secuestrados a los patriotas entre sus conmlilitones*" (Velásquez, 1981, p. 276).

En varios momentos de la guerra hubo decepción, desilusión, fin de sueño, desacuerdos políticos, capitulaciones y fines de repúblicas; pero a su vez los futuros próceres se daban tiempo para reflexionar, en el exilio o atrincherados en el llano venezolano o en cualquier otro rincón patrio. Se cuestionaban que estrategia se debía aplicar, quizás pensaban en que debían cambiar o no se sabían hacer escuchar, había desorden de ideas. Los fracasos le sirvieron, pero para proyecciones a futuro y determinación de la continuidad del proyecto independentista y la forma heroica para no claudicar, así como la grandeza de la aceptación de los errores cometidos.

Al principio de la Guerra, definitivamente no había un ejército bien conformado, ni siquiera había instituciones autónomas, menos para haber un ejército compacto. Existía el espíritu, las ganas de una nación autónoma y hasta el ímpetu de los "soldados sin guerras", pero mucha inexperiencia, carecían de armas y pocos alimentos para darles. En par de oportunidades Simón Bolívar salió del país, derrotado, pero empeñado en la causa para buscar apoyo y convencer a otros países como Nueva Granada inclusive Inglaterra, e insistía que su causa era justa. Pero poco a poco se fue motivando al ejército al ver que se lograban victorias y ya no había vuelta atrás, más cuando se fue forjando un líder natural que debía ser presidente para presidir instituciones y la política, pero también general para dirigir el ejército.

En el recorrido de la guerra muchos soldados desertaron, otros morían en las travesías a veces por no poder soportar las dificultades naturales del territorio: aguaceros, tempestades, bajas temperaturas. En el transcurso de las Campañas (Admirable, del Centro, de Margarita, Oriente, Apure, Guayana, Nueva Granada, entre otras) se formaron campamentos para descansar y pernoctar, y así se aprovechaba para revisar las estrategias a seguir, así como la evaluación de las tropas y capacidad de soldados; también para jugar cartas, tertulias, compartir, cantos y anécdotas; pero se dejaba claro que el objetivo, aunque no era tarea fácil, era establecer una nación indivisible y que la guerra no iba a terminar hasta que logran romper las cadenas opresoras; tenían claro que la libertad nadie se las regalaría. Hasta las iglesias de pueblos conquistados se usaban para descansar y seguir la ruta, muchos soldados no tenían si quiera ropa, ni calzado apropiada para el combate y aun así debían pasar por caminos obstruidos, superar derrumbes e inundaciones; además de la fauna

salvaje. Difícil y dura travesía por la libertad. A pesar de todo el ejército libertador fue sumando adeptos y desertores:

También hubo casos de esclavos que se fugaban de sus amos y aprovechaban el ambiente bélico para ingresar al ejército, manteniendo en absoluto silencio su condición servil o presentándose con una identidad distinta. Estos hechos proporcionaron a esta clase de soldados una ventaja relativamente incomparable frente a otros reclutas, la cual demostraban en medio de la guerra encarando los combates de forma encarnizada. Para ellos, una victoria lograda tras cada batalla garantizaba un paso adelante en la obtención de la libertad definitiva. (Conde, 2019, pp. 84 - 85)

Poco a poco el ejército fue compactándose, entre triunfos y derrotas; y en sus marchas entonaban cánticos de gloria. También se unieron experimentados y grandes veteranos con experiencias de guerra quienes ya habían peleado en las primeras repúblicas y testificaban que era un honor combatir en el ejército libertador, inclusive neogranadinos que huyeron en la época del régimen del terror y quienes estaban completamente seguros de que lo que hacían era por su libertad pasando días difíciles a cambio de una vida de gloria; de esta misma forma se puede caracterizar al valeroso ejército llanero comandado por el inmortal José A. Páez. El apoyo de la legión británica constituida por ingleses, irlandeses y escoceses fue fundamental en las diversas contiendas bélicas por la libertad americana, luchando hombro a hombro con sus pares militares.

Papel glorioso merece la participación de las mujeres en estas contiendas, pues no solo acompañaban al ejército para servir comida, lavar ropa, confeccionar uniformes, curar heridos o llevar mensajes, también eran soldados activos de este ejército, mujeres que también querían ser libres y que estaban dispuestas a morir por la patria. Este ejército se convirtió en leyenda, sin ropa, zapato ni abrigo solo cubiertos por el honor y calzados de valentía; domando la naturaleza, cabalgando en las alturas, con pocas municiones, construyendo balsas, superando emboscadas, trasladando heridos, enterrando a los caídos dándole cristiana sepultura. Estos soldados al son de las cornetas y el redoblar de los tambores, los cuales anunciaban el inminente combate, embestían al enemigo con la bayoneta, el machete, el mosquete, la lanza o el cuchillo.

Las victorias obtenidas subían la moral de los soldados. El mismo ejército realista admiraba el temple y la forma de pelear de los patriotas, muy a pesar de los desprolijos de su vestimenta en un momento determinado de la guerra. La estrategia y audacia vencieron la superioridad numérica y militar; no obstante también se debe destacar el caso de los soldados que no quisieron estar más en la guerra, algunos porque se querían dedicar a su

familia, y otros que se quedaron en la calle y olvidados de las glorias prometidas; al igual que los que sufrieron heridas irreversibles... *"complejo mundo de aquellos militares que, a pesar de haberse sacrificado por el servicio de la Patria, veían cómo por culpa de los azares del destino dejaban de estar en las prioridades de las autoridades militares"* (Pita, 2019, p. 23); pero luego muy tarde se dio un reconocimiento a esta situación en la cual ya era evidente el desgaste y los estragos de una prolongada y cruenta lucha militar de más de una década creando leyes a su favor.

Con eso y todo los realistas bañaban de sangre a los pueblos, llenándolos de miedo, colmando de sangre caminos y ríos, incendiando casas, robando propiedades, encadenando compatriotas, asesinando ancianos, violando mujeres; eran los vejámenes de una guerra a muerte, trayendo consigo la multiplicación de enfermedades. Los patriotas sentían que donde reina el imperio español reina la miseria, la desolación y la muerte.

España revitalizó la guerra, su ejército, armas, buques, ingenieros militares, ideaba en las tropas otras estrategias, pero las mismas órdenes: seguir conquistando los territorios en el mar del Caribe, para eso dispuso de enormes flotas de barcos frente al territorio con el fin de "pacificar" América e incrementó el número de soldados de las tropas. No obstante, en el pensar y sentir de las patriotas ya estaba establecida el honor y las ganas de continuar por la lucha de la libertad, tanto que las bajas humanas lo que hacían era incentivar las ganas de no claudicar y el afán era aún mayor, pues se tenía claro que el objetivo no solo era Venezuela o Santa Fé, sino también ver libre a Quito y Lima.

Desde el punto de visto externo hay que renombrar que España estaba molesta por la guerra debido a los enormes costos y escasos resultados en una década de confrontación bélica, inclusive se hicieron armisticios, pactos de guerras, treguas como mecanismos de convivencia, pero paralelo a eso insistía en la guerra generando nuevos enfrentamientos y más gastos para la Corona. En 1820 se retoma la Constitución de Cádiz la cual es vigente por un trienio liberal generando pequeñas convulsiones políticas y confortamientos en España lo que permite descuidar un poco su mirada a los territorios de Ultramar y se desvanece, momentáneamente la idea de enviar más tropas a América. *"Este movimiento puso en grave aprieto a los realistas que combatían en América, porque España, al retener todas sus fuerzas disponibles para emplearlas en defensa de la integridad del territorio, privaba a aquellos del apoyo que tanto necesitaban"* (Bencomo, 1971, p. 29).

Antes de la Batalla de Carabobo ambos bandos habían sufridos varios reveses, pero el empeño de los patriotas venezolanos y más aún del impetuoso Simón Bolívar defendían la voluntad americana de garantizar y sostener la decisión emancipadora, iniciada ya hace diez

años, y obtener el reconocimiento por parte de España de una nueva nación, la República de Colombia, ya propuesta en el Discurso de Angostura.

En noviembre de 1820 se firmó el *Tratado de Armisticio y Regularización de la Guerra* en Trujillo, que significaba una tregua pactada entre los bandos beligerantes y firmado por sus plenipotenciarios cesando las hostilidades por seis meses. Ese armisticio se rompió antes de lo pactado y Maracaibo se declara provincia independiente de España uniéndose a la causa patriota. Desde abril de 1821 se va planificando el encuentro que tendría lugar en las sabanas de Carabobo, cada bando evaluaba sus puntos a favor. En mayo de 1821 se da la toma de Caracas dejando la mesa servida para el enfrentamiento fundamental.

Los hechos en Carabobo

El ejército Libertador llega cargado de emociones positivas y confiadas en que la obtención de la victoria es un hecho y que la futura libertad del país está cerca. Viene en racha de victorias y la confianza reinaba en ellos y mucho más en su líder Simón José Bolívar, quien exactamente un mes antes de la batalla envió carta a Pedro Gual advirtiéndole de la vitalidad y supremacía de los hombres de su ejército "*no pueden Uds. formarse una idea exacta del espíritu que anima a nuestros militares... hombres que han combatido largo tiempo... son llaneros determinados... Yo mismo, que siempre he estado en su cabeza, no se aun de los que son capaces...*" y en otra carta dirigida a su, entonces aún, amigo Francisco de P. Santander, ocho días antes de la contienda, le augura el triunfo "*Adiós, mi querido Santander: páselo Vd. bien. Espere en la victoria de Carabobo que vamos a dar...*" De esta forma se atisba el pleno convencimiento de que la victoria es inevitable.

Es difícil describir la Batalla de Carabobo sin recurrir a asistir a una narrativa de gloria y pundonor, difícilmente se pueda topa con escritos que destaquen lo contrario a grandeza y victoria impecable. No es necesario recurrir a la historia patria para avenirse que la gesta de Carabobo difícilmente sea superada por otra batalla, por lo menos en cuanto a su estrategia militar y más aún al anclaje heroico-patriótico descriptivo. La lírica epopéyica abunda en este sentido y más aún el sentimiento que inspira en los exacerbados nacionalistas. Existe una impresionante obra pictórica que contiene pasajes de esta batalla que habla por sí sola:

Dos años le llevó al caraqueño Martín Tovar y Tovar, quien ni había nacido cuando se libró la batalla de Carabobo, plasmar en un gran lienzo una obra memorable que es referencia obligada en la consulta y conocimiento de este hecho bélico. Encargada por el Gral. Guzmán Blanco para enmarcarla en el cielo raso del Salón Elíptico en el Palacio Federal Legislativo, actual Capitolio Nacional. Esta obra la ejecutó en su taller de París y aplicó la técnica de óleo sobre tela en marouflage, es una obra descomunal que mide 490 m². En ella

se puede observar diversos pasajes de la contienda como el cuerpo tendido del negro primero, diversos caballos encabritados, el uniforme de los soldados, jinetes con la bandera venezolana enarbolada, personajes anónimos entregados en su accionar y algunos bien reconocidos como Santiago Mariño, Daniel O'Leary, Simón Bolívar, Pedro Briceño Méndez, José A. Páez, Juan José Rondón, José Laurencio Silva, Manuel Cedeño, Ambrosio Plaza, estos dos últimos fallecidos en el accionar, entre otros ... paisajes como el cerro Buenavista, árboles caídos, cuartel general en llamas y un gran cielo azul majestuoso. Se evidencian las armas como sables, cañones, rifles. También se observan los batallones Bravos de Apure, los mercenarios de la legión británica, la guardia de honor y las divisiones replegadas por el campo. Es una obra que reúne lo épico de la contienda.

Imposible es enumerar el sinfín de escritos, relatos, narraciones y descripciones sobre esta contienda tan célebre, veamos la versión de un gran historiador venezolano:

La mañana del 24 comenzó la acción. Bolívar, para eludir el acceso de frente al campo ocupado por La Torre, en el cual seis columnas de infantería y tres de caballería impedían el paso, hizo entrar su ejército por un sendero que caía casi a retaguardia de los realistas. Pero este angosto paso obligo a los cuerpos republicanos de avanzada a marchar bajo el fuego enemigo, y cuando el batallón Bravos de Apure logró al fin desplegarse en batalla, fuerzas realistas muy superiores lo acosaron y estuvieron a punto de desorganizarlo. Afortunadamente el Batallón Británico... cargó a los españoles y luego resistió denodadamente... esto permitió que nuevas fuerzas republicanas se incorporaran a la lucha y muy pronto la victoria se declaró por los republicanos: la caballería realista escapó con el cruel Morales a su frente; y la infantería...desmoralizada por aquella fuga se desbandó o cayó prisionera. Solo el Batallón Valencey a pesar de los esfuerzos que los enardecidos republicanos hacían por rendirlo, se retiró con la impávida disciplina, protegiendo en su centro al General La Torre. (Mijares, 1967, pp. 393 – 394).

El triunfo fue contundente y el enfrentamiento duró poco menos de una hora. Los realistas derrotados huyeron y se atrincheraron en Puerto Cabello. Simón Bolívar al referirse a la batalla en el parte de guerra firmado al día siguiente destaca: "*nada hará jamás bastante honor al valor de esa tropa*" y en el mismo campo de batalla en medio de vítores asciende al epiléptico Páez a General en jefe del ejército, tal como el mismo lo deja asentado en su biografía.

Con esta gesta se va a dar inicio al discurso pletórico de literatos abrumadores en triunfo y victoria "*Carabobo, sella nuestra emancipación...Bolívar emprende nuevas lides... el brillo de*

su espada eclipsa lo más alto prodigios de los conquistadores castellano" (Blanco, 2000, p. 422); pocos son los que advierten de una continuidad de las batallas, aunque le restan importancia *"una acción que liquida el ejército de España acentuado en Venezuela, del cual quedan apenas unos restos de fácil sujeción"* (Iturrieta, 2010, p. 118). Con esta batalla, y según la epopeya patria se acude también a un relato fundacional de la patria y al génesis de esta *"nos encontramos pues con el cierre de la gesta: el momento fundacional para Venezuela, sucede con la Batalla de Carabobo"*. (Cadenas, 2019, p. 351). Hasta en un periódico británico de la época se petaron en orgullo sobre la victoria pues algunos miembros de la legión británica, que luego de la batalla pasó a llamarse Batallón Carabobo, enviaban misivas *"nunca había habido en ese país victoria tan completa"* (Young, 1821, p. 69).

Algunos textos de referencia para el estudio de la Historia del país también perpetuaron tal hazaña como el fin de la guerra *"En el campo de Carabobo se sella el 24 de junio nuestra Emancipación"* (Salcedo – Bastardo, 1972 p. 303); *"Carabobo marca la independencia venezolana"* (Siso Martínez, 1935, pp. 372 - 373); se agrega que con la batalla se culmina el proceso de independencia incluyendo una periodificación de la misma *"la victoria de Carabobo obtenida... fue completa y brillante: ella coronó al cabo de once años la empresa que Caracas empezó el 19 de abril de 1810"* ·Baralt, 1939, p. 63) El mismo Libertador se harta en decir *"Una victoria final ha terminado la guerra de Venezuela"* (1821), desestimando las futuras acciones realista que seguirían incomodando su propósito

Años póstumos con la celebración de esta batalla se establece el día del Ejército para dar valor y realce a sus méritos y conmemorar tal hazaña. Se han celebrado cincuentenarios, centenarios y hasta se ha edificado un monumento histórico alegórico a la batalla justamente en el lugar donde se libraron los hechos. Se ha repetido a la saciedad la frase de que en ese lugar nació Venezuela y distintos componentes de las fuerzas armadas nacionales han realizado maniobras militares en actos públicos como parte de calendarios de fechas patrióticas enalteciendo la figura inmortal de unos sobre otro, aumentando los exaltaciones para la consagración de un solo héroe por encima del resto permitiendo la instauración de una narrativa nacional única.

La supremacía de Simón Bolívar también va a subir a niveles inalcanzables, se da la ascendencia de un personaje cuya gloria pareciera superar los límites humanos esto gracias a la narración heroica y patriota. Si ya había una connotación de grandeza a raíz de sus logros obtenidos en la campaña Admirable y la de Boyacá, entre otras; adicional a las destrezas brillantes la hora de plasmar sus ideas en papel mediante una pluma: la victoria de Carabobo le va a catapultar aún más hacia la magnificencia inmortal como estratega militar y por lo anterior ya descrito sobre los representantes de la historiografía heroica.

¿Y después de Carabobo?

El triunfo descomunal y contundente de los patriotas permite soñar con que la anhelada libertad de los venezolanos es un hecho consumado y que se necesita derrotar de una vez por toda los vestigios realistas que aún quedan en Colombia y otros territorios fuera de las latitudes venezolanas, por esta razón el Libertador y su ejército se encomienda en este propósito. Sin embargo, parte del panorama venezolano, en cuanto a la continuidad de la guerra era el siguiente:

Luego de esta victoria, el derrotado general Miguel de La Torre, quien había asumido la comandancia del ejército español en reemplazo del general Morillo, logró hábilmente replegarse y buscar refugio en Puerto Cabello que en ese momento se erigía como el único bastión monárquico. Según estimativos del bando republicano, fueron aproximadamente 2.000 militares derrotados los que se dirigieron hacia aquel puerto. Desde este momento comenzaron los intentos de los republicanos para dominar aquella plaza que apenas sobrevivía gracias al apoyo recibido por vía marítima de Puerto Rico y Cuba" (Pita, 2019, s/p)

El coronel De La Torre no se da por vencido y antes de irse a Puerto Rico como gobernador de esa isla, insiste en la continuación de la guerra, es reemplazado por Morales y así la plaza de Puerto Cabello seguirá siendo realista por lo menos dos años más.

Aún había brotes de resistencia en varias partes del territorio nacional; en el Oriente ese año, 1821, la Provincia de Cumaná, última ciudad que conservaban los españoles en el noreste del país, es libre gracias a Francisco Bermúdez. En el Occidente, los patriotas tratan de recuperar Maracaibo y los realistas obtienen senda victoria; aún no hay pacificación definitiva en el territorio venezolano, los patriotas recuperan Coro que había sido ocupada por tropas realistas al mando del coronel Juan Tello.

El Brigadier realista Francisco Tomás Morales emprendió una férrea ofensiva contra Maracaibo en el primer trimestre de 1822, derrota a Soublotte en Dabajuro y luego intenta un ataque sobre Valencia, aunque es vencido por el lancero Páez en Naguanagua, esto hace que se retroceda y toma nuevamente Coro y Maracaibo. Antes de la icónica batalla naval del lago, se da un nuevo enfrentamiento para recuperar Coro y sobre el lago de Maracaibo el intercambio de cañones por parte de las fragatas enfrentadas con apoyo de la escuadra colombiana da una victoria al bando patriota a cargo del Gral. J. Prudencio Padilla quien hizo capitular a Morales.

En el Centro del país, en noviembre de 1823 se da el asalto al cuartel de Puerto Cabello con el glorioso llanero José A. Páez., dos días después tomaron el castillo de San Felipe. Luego a eso hay varios enfrentamientos armados, no entre ejércitos representativos a los bandos sino entre guerrillas aisladas por parte de España. En 1827 aún hay intentos realistas, que, aunque no alteraban la "paz" de la república, si causaba malestar e inquietud en las regiones, pues España veía plausible una reconquista militar de los territorios americanos apoyados por los territorios insulares que aún tenían legislación de la Corona como lo era el caso de Puerto Rico, esto terminó en huidas de los líderes de las revueltas y posterior capitulación.

Se puede observar claramente que no hay una pacificación en el territorio, que la Batalla de Carabobo no significó la batalla final contra España, que el 24 de junio de 1821 no es el día final de la guerra de independencia, que el ejército debió seguir enfrentando contiendas, que la soberanía y libertad venezolana aún se mantenía en jaque y que las pericias y estrategias de los líderes del ejército que optaron por quedarse en suelo venezolano debieron seguir estando al tanto y reaccionar ante los intentos de dar continuidad al oprobio; y es que España reconoce la independencia de nuestro país el 30 de marzo de 1845, casi veinte años después de la batalla de Carabobo con la firma del *Tratado de Paz y Amistad entre Venezuela y España*.

De esta forma se puede aseverar que los sucesos de la mañana del 24 de junio en la sabana de Carabobo no pusieron fin a las contiendas en territorio patrio:

la conflagración en Venezuela se prolongó por poco más de dos años. 54 combates se sucedieron después de la batalla de Carabobo... no en todos salieron victoriosas las fuerzas patriotas, lo cual muestra la intensidad con la que se continuó la guerra luego de Carabobo. (Correa, 2011, p. 215)

Si se hace una revisión considerada de la historiografía tradicional predomina el discurso de no dar valor a estos acontecimientos, pues lo glorioso de Carabobo doblega y pone en el olvido estos hechos. Si bien es cierto que aparece plasmado en algunos textos de historia de una manera simplista, no se le da esa épica de majestuosidad, salvo a estudios regionales y estudios especializados, y está escrito a la sombra de un nacionalismo puro de que ya hay una independencia sellada, tanto así que el discurso escrito y eje argumental que prevalece después de Carabobo es la participación de los líderes fuera de nuestras latitudes. Se desarrollan los hechos a favor de la independencia de Boyacá, Junín, Pasto, Bomboná, Ayacucho, Pichincha y muchas otras, aunque no en ese orden en específico.

Lamentablemente también predominan los textos, enciclopedias escolares y hasta panfletos publicitarios oficiales que dan cuenta de la finalización de la guerra de

independencia de Venezuela gracias a la victoria de Carabobo, de un solo plumazo borran hechos como la batalla naval del lago o el asalto al cuartel de Puerto Cabello. Aniquilando de esta manera hechos locales de gran valía que permitieron la consumación de la independencia y con ello la consolidación del nacimiento de la nacionalidad. ¿Estos hechos no tienen el valor ni el mérito necesario para ser considerado parte importante de la historia? ¿Acaso Páez ni los otros próceres participantes no dieron el todo por el todo en estas otras contiendas? No hay batalla fácil ni batalla bonita, las batallas no se miden en función al número de muertos sino en función al futuro y el impacto que dejó para la posteridad.

No se puede hablar de una verdadera independencia con la existencia de representantes del Rey de España en territorio patrio, para poder hablar de libertad no debían existir focos realistas insurgentes y presencia realista, ni amenazas insistentes en contra de la libertad y esto no pasó con la Batalla de Carabobo.

Existe en la historiografía patria un acento reiterado de convencionalismo el cual se ha plasmado en innumerables textos escolares y perpetuados en lecturas simplistas y comunes haciendo ver de qué es creíble la idea de que después de más de veinte años, en referencia a toda la guerra de independencia, ataques, insultos, peleas, descaros, muertos, tan solo un día de contienda termine con todo lo anterior.

Los hechos pre y post bélicos a la Batalla de Carabobo, se deben atender de otra manera a pesar de que ya distan dos siglos de esos gloriosos sucesos; conviene continuar en la revisión exhaustiva de la forma en que se escribió, pues predomina la épica gloriosa, el discurso uniforme, la identificación con un pasado común, la repitencia de los héroes y villanos, las fechas y sus celebraciones; constituyendo una suerte de "Relato Invariable" (Quintero, 2011) trazado a partir de fechas y sucesos; en fin una inmutable versión de la historia que posee varias aristas en función a lo ocurrido y que no se plasmó o han plasmado.

Consideraciones finales

Desde los sucesos de abril de 1810 hasta los ocurridos en la sabana de Carabobo en 1821 transcurrieron once años de cruenta guerra que diezmaron al país y dejaron fuertes traumas en la población, donde el bisoño y desorganizado ejército evoluciona con el paso de las campañas militares y adquiere fiereza para entregar la histórica batalla épica del 24 de junio que quizás es la más importante para el destino de la nación, pero no la última que se libra en ella.

Definitivamente los venezolanos no estaban preparados para las batallas que se libraron dentro de la guerra de independencia y mucho menos para recibir su libertad; a pesar de haberla obtenida la república se tambaleaba, pues reinaba la anarquía en la sociedad

mientras apenas se iniciaba el nuevo fortalecimiento institucional nacional. Los líderes encaminaron la causa de la independencia a pesar de las innumerables adversidades políticas, sociales, económicas y hasta a veces naturales, solo con el propósito de establecer una nación soberana desapegada de cualquier vestigio monárquico. Para esto debieron enfrascarse en una guerra de independencia marcada por el terror de las condiciones de un fuerte enemigo, la situación interna, el poco entendimiento nacional, un ejército en crecimiento y un ideal político muy ambicioso. En este sentido la historiografía tradicional quiso eternizar una sola batalla por encima del resto de las otras tanto por su grandeza como la que determina el fin de una era.

La batalla de Carabobo significó un golpe fuerte y casi fulminante y letal a los intereses de la continuidad realista en territorio nacional. No fue definitivo porque los españoles se quedaron con Maracaibo y Puerto Cabello, pero sí una grave estocada al ejército español y al proyecto que representaba la Monarquía.

Tanto es el éxito y notoria publicidad historiográfica de la Batalla de Carabobo que se puede establecer una división de las diversas batallas realizadas por los notables próceres venezolanos, la primera correspondería a los enfrentamientos efectuados en suelo patrio desde los sucesos de abril del año diez hasta el triunfo obtenido en el campo de Carabobo en 1821; y otro periodo sería el iniciado por dar libertad a los países que hoy son Perú, Ecuador y Bolivia, lo que algunos historiadores llaman la liberación o campaña del sur.

Se debe continuar en la permanente revisión historiográfica de los sucesos cumbres de la historia venezolana y su influencia incuestionable en el gentilicio y nacionalidad, primordialmente en los textos escolares y más aún en los programas curriculares, pero con mayor ahínco debe ser esta revisión en la praxis pedagógica pues hay una desmotivación general en la investigación histórica y en el uso permanente de poner en práctica las bondades que te ofrece el resultado de las líneas de investigación en la indagación histórica

Actualmente el Estado venezolano, en víspera del Bicentenario, mantiene una fuerte campaña publicitaria con slogan avasallantes vinculados a la idea de lo plasmado en este estudio insistiendo en divulgar el pensamiento de que en el campo inmortal de Carabobo se libró la última batalla definitiva para la independencia nacional privilegiándola de esta manera por encima de otros combates y hechos de armas; ninguno de los historiadores más representativos de la historiografía reciente venezolana lo ha afirmado pero es una tarea titánica revertirlo. Va a depender en gran medida en la capacitación y actualización de los docentes responsables y brillar en las aulas de los institutos educativos como difusores de los nuevos planteamientos que se deslumbran a raíz de la investigación y actualización de los conocimientos históricos. Se insiste en el tema educativo para la divulgación de todos

estos nuevos elementos y la propagación de estos ante la concepción de la independencia como un mito creciente; descomponer el hilo y eje argumental de un relato nacional construido como versión única y contarla a la nueva generación de una forma distinta, pero verdadera, a la que no han contado.

Referencias

- Baralt, Rafael María (1939) *Resumen de historia de Venezuela*, Paris, Academia Nacional de la Historia, 1939, Vol. II, p. 63.
- Bencomo Barrios, Héctor (1971) *Campaña de Carabobo 1821*. Ministerio de la Defensa. Caracas, Venezuela.
- Blanco, Eduardo (2000) *Venezuela Heroica*, con palabras de José Martí. Caracas, Eduven.
- Bolívar, Simón (1950) *Obras Completas*. La Habana. Editorial Lex.
- Cadenas González, Paula (2019) *La independencia de Venezuela: irrupción de un imaginario heroico nacional del Siglo XIX en el Siglo XXI*. Literatuire. Universite Paul Valéry - Montpellier III. Español. NNT 2019MON30105 tel - 03021371
- Conde Calderonh, Jorge (2019) *De esclavos a soldados de la patria: el ejército libertador como garante de la libertad y la ciudadanía*. Centro de investigaciones históricas en educación e identidad nacional. Universidad del Atlántico, Colombia.
- Correa, Pedro (2011) *¿y Quién dijo que la batalla de Carabobo puso fin a la guerra de independencia?* Caracas, Alfa Ediciones, Colección Trópicos. Pp 211 – 233 Insertado en *El relato invariable*. Independencia, mito y nación.
- Fortoul, Gil (1911) *Centenario de la Independencia: Sesión Solemne del Congreso Nacional 5 de Julio de 1811*.
- Mijares, Augusto (1967) *El Libertador*. Comandancia de las Fuerzas Aéreas de Venezuela. 3era. Edic, Caracas.
- Morón, Guillermo (1967) *Historia de Venezuela*. Edics, Rialp, Madrid.
- Páez, José Antonio (1867). *Autobiografía del General José Antonio Páez*. Reedición de Petróleos de Venezuela en colaboración con la Academia Nacional de la Historia. Caracas – Venezuela.
- Parra Pérez, Caracciolo (1992) *Historia de la I república*. Fundación Biblioteca Ayacucho. Colección clásica N° 183. Caracas.

- Pellicer, Luis Felipe (2008) *La Sociedad Venezolana de 1811. Mestizaje, exclusión y calidades*. Encartado en Revista MEMORIAS DE VENEZUELA. Julio - Agosto /2008 N° 4. Ministerio del Poder Popular para la Cultura, Centro Nacional de Historia. pp 22 - 27.
- Pino Iturrieta, Elías (2010) *Simón Bolívar*. Caracas, El Nacional. Biblioteca biográfica venezolana col.
- Pita Pico, Roger (2019) *Los héroes olvidados de la guerra de independencia. El caso del Depósito de Inválidos del Departamento de Venezuela en 1822*. Revista de Historia de América Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México. Procesos Históricos, núm. 36, pp. 2-24, 2019.
- Pita Pico, Roger (2019) *Puerto Cabello: la rendición del último bastión monárquico en Venezuela durante las guerras de Independencia*. Revista de Historia de América-Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México. Número 158, 2020.
- Quintero, Inés (2011) *El relato invariable*. Independencia, mito y nación. Caracas, Alfa Ediciones, Colección Trópicos.
- Quintero, Inés (2003) *La criolla principal*. María Antonia Bolívar, hermana del Libertador. Fundación Bigott. Caracas.
- Quintero, Inés (2005) Los Nobles de Caracas. Discurso de incorporación como individuo de número de la Academia Nacional de la Historia (Venezuela). Boletín de la Academia Nacional de la Historia; Caracas Tomo 89, N. ° 353, (Jan-Mar 2006): 7-56.
- Salcedo Bastardo, José Luis (1972) *Historia fundamental de Venezuela*. Instituto de Previsión Social de las Fuerzas Armadas, Caracas.
- Siso Martínez, José Manuel (1962) *Historia de Venezuela*, México DF., Editorial «Yocoima»,
- Ugalde, Luis (1999) *La costosa emancipación nacional*. UCAB, Caracas. Documento en línea disponible en: www.ucab.edu.ve. Consulta 20/05/2021.
- Vargas Ponce, José (s/f) *En el periodo Colonial de Venezuela (1498 - 1810) no hubo formación docente*. Lecturas de Geografía e historia. Documento en línea disponible en: <https://josevargasponce.wordpress.com/2019/09/16/en-el-periodo-colonial-devenezuela-1498-1810-no-hubo-formacion-docente/> consulta: 21(05/2021
- Velásquez, Ramón J. (1984) *Los Héroes y la historia*. Estudios, monografías y ensayos. Biblioteca de la Academia Nacional de la historia. Caracas.

Young, Brooke (1821) Carta publicada en Dublin Evening el 29 de diciembre de 1821 insertada en Lambert, Eric (1974) *Carabobo 1821. Algunas relaciones escritas en inglés*. Fundación Jhon Boulton. Caracas.

El autor.

WEIMBER JOSÉ ROJAS

Profesor de Geohistoria (UPEL IPM). Magister en Historia Regional (UNIMAR), Profesor Agregado a Tiempo Completo en la Escuela de Humanidades y Educación (UDONE). Docente en Educación Media General. Investigador activo. Publicaciones en revistas digitales.

La pedagogía feminista, una deconstrucción ética de imaginarios desde una visión latinoamericana

Claritza J. Figueredo López

Banco de Desarrollo de la Mujer (Banmujer)
laindia3@gmail.com
Venezuela

RESUMEN

La pedagogía feminista como propuesta emergente consiste en articular discurso y práctica sobre la base de una nueva forma de educar que desvela la aparente parcialidad y racionalidad de los modelos educativos que reproducen estilos y relaciones de poder asimétricas entre mujeres y hombres. Se trata de una nueva ética que promueva una práctica liberadora como ariete para las transformaciones que requieren los procesos educativos. Este ensayo tiene como objetivo la deconstrucción de imaginarios dentro de un escenario tan complejo y diverso como la educación, que históricamente se ha caracterizado por una formalidad que legitima relaciones desiguales entre los sexos. Es una investigación cualitativa apoyada con la revisión bibliográfica y dialógica de tipo vivencial que se propone generar en Latinoamérica una reflexión crítica epistemológica y teleológica sobre una pedagogía para las mujeres como humanas conscientes y capaces de iniciar un proceso de transformación tanto a nivel individual como colectivo.

Palabras clave: pedagogía feminista; ética; deconstrucción de imaginarios

Recibido: septiembre 2021

Aceptado: noviembre 2021

Feminist pedagogy, an ethical deconstruction of imaginaries from a Latin American perspective

ABSTRACT

As an emerging proposal, feminist pedagogy consists of articulating discourse and practice in a new way of educating, revealing the apparent partiality and rationality of educational models that reproduce styles and asymmetric power relations between women and men. It is a new ethic promoting a liberating practice as the engine of the transformations required by educational processes. The objective of this essay is to deconstruct imaginaries in a field as complex and diverse as education, historically characterized by a formality that legitimizes unequal relations between the sexes. Supported by an experiential bibliographic and dialogic review, this is qualitative research aimed at generating in Latin America a critical epistemological and teleological reflection on pedagogy for women as conscious human beings and capable of initiating a process of individual and collective transformation.

Keywords: feminist pedagogy; ethic; imaginary deconstruction

La pedagogie féministe, une déconstruction éthique des imaginaires dans une perspective latino-américaine

RÉSUMÉ

La pédagogie féministe en tant que proposition émergente consiste à articuler discours et pratiques sur la base d'une nouvelle façon d'éduquer qui révèle l'apparente partialité et la rationalité des modèles éducatifs qui reproduisent les styles et les relations de pouvoir asymétriques entre les femmes et les hommes. C'est une nouvelle éthique qui promeut une pratique libératrice comme bélier pour les transformations que nécessitent les processus éducatifs. Cet essai vise à la déconstruction des imaginaires dans un scénario aussi complexe et diversifié que l'éducation, qui s'est historiquement caractérisé par une formalité qui légitime les relations inégales entre les sexes. Il s'agit d'une recherche qualitative soutenue par la revue bibliographique et dialogique de type expérientiel qui vise à générer en Amérique latine une réflexion épistémologique et téléologique critique sur une pédagogie pour les femmes en tant qu'êtres humains conscients et capables d'initier un processus de transformation à la fois individuellement et collectivement.

Mots-clés : pédagogie; féminisme; éthique; déconstruction imaginaire

Pedagogia feminista, uma desconstrução ética de imaginários a partir de uma perspectiva latino-americana.

RESUMO

A pedagogia feminista como proposta emergente consiste em articular discurso e prática a partir de uma nova forma de educar que revela a aparente parcialidade e racionalidade de modelos educacionais que reproduzem estilos e relações assimétricas de poder entre mulheres e homens. É uma nova ética que promove uma prática libertadora como carneiro para as transformações que os processos educativos exigem. Este ensaio visa a desconstrução de imaginários em um cenário tão complexo e diverso como a educação, que historicamente se caracterizou por uma formalidade que legitima as relações desiguais entre os sexos. É uma pesquisa qualitativa apoiada em uma revisão bibliográfica e dialógica experiencial que visa gerar na América Latina uma reflexão epistemológica e teleológica crítica sobre uma

pedagogia da mulher como ser humano consciente e capaz de iniciar um processo de transformação individual e coletiva.

Palavras-chave: pedagogia; feminista; ética; desconstrução imaginária

A manera de introducción

La pedagogía feminista, entendida como propuesta para la inclusión de la visión de género dentro del proceso educativo como praxis generadora de conocimientos, ha dado lugar a diversas posturas y revisiones sobre el orden jerarquizado y androcéntrico de este modelo, especialmente en América Latina. Esto afecta a las mujeres no sólo en el orden simbólico sino también en las prácticas y relaciones que van desde la escuela hasta los más altos niveles de la educación.

La diferenciación marcada por el sexo ha permitido al sistema patriarcal sostener un discurso que, en función del género, construye imágenes que favorecen y refuerzan las desigualdades entre hombres y mujeres. En este contexto, se trata de la construcción de nuevas subjetividades que permitan reflexionar sobre la nueva ética para una práctica educativa y unos procesos de aprendizaje contruidos sobre significaciones vividas y expresadas. Una dimensión existencial que permita una convivencia en armonía, superando la deuda histórica civilizatoria de género que ha sido un problema controversial en tanto representa cambios y rupturas.

La pedagogía feminista como línea de pensamiento crítico.

Las transformaciones que ha experimentado América Latina en los últimos años con los procesos de integración implican una reestructuración de las relaciones de poder en todos los órdenes. El feminismo como línea de pensamiento crítico propone la pedagogía feminista con el desafío de generar procesos educativos vinculados a una nueva ética en la formación de ciudadanas y ciudadanos del futuro. Visto de esta manera, la pedagogía feminista se puede definir como una propuesta pedagógica capaz de articular su discurso y práctica sobre la base de una nueva forma de educar. Esto es, hacer una crítica a la parcialidad y racionalidad de los modelos educativos que reproducen formas y relaciones de poder androcéntricas.

Se trata de una nueva ética que promueva a la pedagogía como práctica liberadora y propuesta política para mejorar la condición de las mujeres, además es un imperativo para las transformaciones que requieren los procesos educativos. Como aspecto central, es importante revisar las investigaciones sobre género y feminismo que han representado en las ciencias sociales un espacio para la ruptura epistemológica, así como para encuentros y desencuentros sobre el quehacer de esta línea de investigación en tanto producción

intelectual y propuesta política para el cambio social.¹

En América Latina, la visión de género se convirtió a partir de la década de los ochenta en un referente teórico que penetró las políticas públicas y produjo algunos cambios sensibles, que, si bien no han sido comprendidos en su totalidad desde el orden patriarcal y el modelo político-económico, han permitido visibilizar realidades que estuvieron ocultas dentro del *homo dominante*. Tal es el caso del valor del trabajo doméstico, la violencia de género y el uso no sexista en la práctica educativa de elementos simbólicos como el lenguaje.

A partir del nuevo milenio la pedagogía feminista se propone generar una reflexión crítica (teórica-epistemológica) que de acuerdo con Maceira (2007), se convierta en una pedagogía para las mujeres, planteándose como objetivo una mejor condición y posición en todos los espacios. Se trata de la construcción de una sociedad diferente, libre de discriminación y con mayor justicia y libertad para mujeres y hombres que tiene como desafío erradicar del contexto sociocultural de nuestro tiempo la opresión de las mujeres desde la razón sexual.²

El llamado carácter o "condición natural" de la mujer, se ha convertido en un instrumento ontológicamente legitimado, en tanto es construido sobre valores opresivos difíciles de desmontar con argumentos racionales, sobre todo porque atraviesa discursos paradójicos y contradictorios como la moralidad, la ética, la excelencia, la virtud, la religión, entre otros. En este marco doctrinario, uno de los aspectos más importantes para la pedagogía feminista es la dimensión personal, sin negar la existencia de otros aspectos como la dialógica y la dialéctica que confluyen en la búsqueda de alternativas para una educación transformadora. Esta dimensión personal está referida a la subjetividad, al cuerpo y en un sentido más amplio a la sexualidad. El reconocimiento de la dimensión sexual representa una compleja red de significaciones socioculturales que Cabral (2009) define como la delación de una historia de relaciones de dominación instaladas en las más íntimas fibras de nuestras representaciones simbólicas.

Las personas son en su experiencia vital seres históricos, a tal punto que, dependiendo de su condición de género, clase o etnia, conviven dentro de relaciones de poder y

1

El concepto de género acuñado desde los años 70, irrumpe con fuerza en la década de los 80, cuando fue asumido por la ONU como eje transversal de las políticas de desarrollo para América Latina.

2

Una de las características de las sociedades contemporáneas es su división social. Así nos encontramos con categorías como género, clase, etnia, cultura, entre otras, cuyas interpretaciones y significados van a depender del modelo de sociedad sobre el cual tiene existencia real, con toda su carga valorativa y capacidad discursiva.

dominación las cuales según Bourdieu (1998) responden a una lógica de género, forma paradigmática de violencia simbólica ejercida con el consentimiento de la persona afectada. De allí la eficacia asignada al modelo masculino, tanto así que en el caso de las mujeres esta forma de violencia es aceptada como natural. Un aspecto importante es el cambio simbólico de las imágenes asociadas a lo femenino y a lo masculino. Esta relación ética y política de símbolos e imágenes está referida a prejuicios y reglas morales, sin embargo, una crítica central a este relato es el hecho de que la condición femenina no debe considerarse como valor prejuizado sobre la idea de la razón sexual. El uso limitado de la categoría de género y la naturalización del lenguaje sexista en el espacio académico a todos los niveles, son ejemplos claros del largo camino por recorrer para revertir una concepción y una práctica encubierta de discriminación.

Entender la pedagogía en la actualidad, desde la razón patriarcal que la transversaliza, supone revisar desde una visión epistémica, ontológica y metodológica todo un contexto sociocultural que pasa por la filiación teórica y filosófica de quien investiga hasta la propuesta de un modelo de enseñanza que en este caso debe ser liberador y colocar a la mujer como el centro del debate sobre nuevas formas para la producción de conocimientos. En todo caso, va más allá de lo fenomenológico y supone el manejo de diferentes niveles de análisis que abarcan categorías, construcciones y conocimientos sobre los modelos educativos que van desde lo sociocultural e histórico hasta lo político. Se trata de lo que Carosio (2009) plantea como la necesidad de ir más allá de la ética del compromiso individual y avanzar hacia nuevas propuestas que desde el feminismo permitan sistematizar experiencias y confrontar visiones.

La mayoría de las investigadoras e investigadores feministas consideran al género como principio organizador y en este sentido Martínez (2003) sostiene que en la orientación metodológica feminista se parte del conocimiento *nomotético* (universal) hacia el conocimiento *idiográfico* (particular). El feminismo no solo adopta el enfoque fenomenológico, sino que propugna una orientación epistemológica y una metodología propia. En el caso de la pedagogía feminista existe una parcialidad consciente que permite abordarla desde una visión crítica y dialéctica que actúa como una base sobre la cual se puede construir una filosofía y una metodología que tiene como objetivo ulterior la superación de los imaginarios sobre los cuales se han construido las relaciones y prácticas sociales que legitiman las desigualdades de género. Es una pedagogía de la subjetividad, de la libertad de pensamiento, es hacer de las experiencias vividas instrumentos para el cambio, sin perder de vista la dimensión histórica que la sostiene. En todo caso, queda para la reflexión teórica la respuesta a la siguiente interrogante. ¿Será posible la construcción de una nueva ética del proceso educativo desde la crítica y la deconstrucción

de significaciones epistémicas consideradas universales?

La pedagogía, entendida como teoría educativa para enseñar a los y las que enseñan tiene una incidencia directa en los procesos de producción del saber y cómo se transmite. En pocas palabras no podemos separar el “qué se enseña y el cómo se aprende”. Así desde una perspectiva feminista se puede producir un cambio social y educativo al confrontar las visiones e ideologías que se dan dentro de las instituciones educativas. Es sabido que la educación no es neutral, menos el proceso de producción y reproducción del saber.

Algunos aspectos considerados por varias investigadoras feministas como puntos nodales en relación con la pedagogía y la búsqueda de una enseñanza que conjugue teoría y práctica desde una nueva visión son los siguientes:

- La búsqueda de la igualdad de oportunidades en el campo educativo y las estrategias para alcanzarla desde la legislación vigente en los diferentes países.
- El papel de la escuela como reproductora de las relaciones de clase, género y etnia.
- La monopolización masculina del saber y la cultura, reforzada de manera subjetiva por los estereotipos transmitidos desde la escuela a través de los contenidos de los textos.
- La pedagogía de la diferencia, que cuestiona el no reconocimiento de la diversidad sexual incluso dentro de la pedagogía crítica.
- La presencia femenina en las instituciones educativas no se expresa en capacidad teórica y discursiva capaz de deconstruir el *ethos* de la cultura patriarcal.
- La existencia del currículo oculto de género favorece prácticas educativas discriminatorias en el aula que generan violencia simbólica.

Es imprescindible una mayor comprensión tanto de la actividad de investigación que ha conducido al surgimiento de nuevas visiones dentro del campo educativo, así como del esfuerzo teórico que ha permitido ir descifrando un fenómeno social complejo como lo es la visión patriarcal que se oculta dentro de la red discursiva de los modelos educativos. La inclusión de la epistemología de género en la investigación científica implica un cambio en el diseño de las políticas educativas, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades. Reconocer el papel de la y el docente en relación con el modelo de conocimiento que reproduce en el aula sería un avance importante para los cambios imprescindibles en el campo de la educación, especialmente la comprensión del enfoque de género como elemento medular a nivel de la formación y en los contenidos de los currículos de estudio.

La epistemología y la pedagogía feminista como deconstrucción de imaginarios.

A mediados del siglo XX las mujeres científicas comienzan a hacer críticas a la episteme masculina hegemónica de la ciencia occidental moderna. Para autoras como Hasse (2010), la negación de esa "otra sexuada" da cuenta de una educación y una ciencia asociada a la lógica del poder androcentrista y clasista, dominante en occidente. Entre los rasgos principales del androcentrismo en la investigación científica, varias autoras y autores coinciden en señalar los siguientes:

- El predominio de la racionalidad asociada a lo masculino, sobre las emociones asociadas a lo femenino y a la debilidad para la toma de decisiones y acciones.
- El predominio de lo público sobre lo privado, relegando a las mujeres a un espacio doméstico que limita su capacidad de comprensión sobre los aspectos de relevancia social y política.
- La historia ha prescindido del papel protagónico de las mujeres, otorgando relevancia a la participación masculina en la idea del hombre como sujeto universal que supone la inclusión de las mujeres.
- En el caso de América latina, la invisibilización de las mujeres como protagonistas de los procesos políticos, sociales y económicos de la región, demuestra el sentido patriarcal de la ciencia y de la historia, limitando su presencia a ciertos casos puntuales y hasta anecdóticos.

El sesgo sexista en las ciencias no solo es la ausencia de las mujeres dentro de las construcciones teóricas, sino de los imaginarios creados alrededor del conocimiento. Por esta razón la visión de género ha contribuido a deconstruir la supuesta neutralidad de la ciencia. Pero esto no es casual y en este sentido Maffia (2007) sostiene:

Una de las estrategias de la epistemología feminista para desarticular la aparente neutralidad del investigador y develar el modo en que los intereses se filtran en la construcción de teoría científicas es el análisis del lenguaje de la ciencia. Se discute entonces su transparencia, su aparente referencialidad directa, para mostrar en especial el uso de metáforas...Las metáforas sexuales no son ajenas a la ciencia. A veces de maneras sutiles como cuando se llama duras a las ciencias más objetivas por oposición a las blandas más subjetivas, está implícita una metáfora sexual en la cual dura es masculina y blanda es femenino (p. 13).

Es harto conocido que la pedagogía es por definición clásica, un conjunto de

conocimientos que orienta a la educación, por tanto, es un discurso que sustenta una ética y tiene objetivos muy bien definidos que abarcan desde los contenidos que se imparte en aula hasta la conformación de identidades sexuales. En este orden, debatir sobre pedagogía feminista pasa por revisar el concepto de pedagogía y la ubicación epistemológica de la misma. Si nos ubicamos en el campo del debate post pandemia y la nueva normalidad podemos afirmar que la eclosión provocada por la Covid-19 derrumbó todas las certezas y dejó al descubierto una normalidad que si bien estaba naturalizada no queremos regresar a unos espacios educativos penetrados por desigualdades de género, discriminación y violencia. Luego de la cuarentena, queda un espacio abierto para la construcción de nuevos referentes pedagógicos donde puedan estar representadas todas las ideas nacidas desde los diferentes espacios del quehacer educativo. Este debate sigue abierto no solo por su complejidad sino por su urgencia transformadora.

Algunas aproximaciones ontológicas y epistemológicas sobre el feminismo, práctica educativa y sexualidad.

A pesar de que el feminismo como corriente del pensamiento crítico y paradigma político ha realizado desde diversas posturas reflexiones epistemológicas importantes sobre la visión de género y las prácticas educativas, no ha logrado hasta el presente un avance significativo en la praxis de los discursos pedagógicos en Venezuela y América Latina. La incorporación del feminismo en la construcción teórica de una pedagogía feminista debe servir de sustrato para todo el proceso de transformación de las prácticas educativas, a la par de la continuidad de una discusión filosófica, política y metodológica sobre la construcción de una propuesta pedagógica emergente.

En la actualidad, Barffusón-Revilla-Carrillo (2010) sostienen que la teoría como parte del devenir histórico del feminismo es lo que permite idear la existencia de una compleja y multidisciplinaria teoría feminista que ofrece una nueva visión para comprender la condición humana de las mujeres. Otro aporte importante lo expuso Giroux (2003) quien planteó el feminismo postmoderno como práctica política y ética. Esta idea se vale de los aspectos más progresistas del modernismo y el posmodernismo y en un sentido general, retoma la importancia de la diferencia como parte de una lucha política ligada a la reconstrucción de la vida pública. Rechaza todas las formas de esencialismo, pero reconoce la importancia de ciertas narrativas formativas, nos provee, además, de un lenguaje del poder que pone al descubierto ideas como la desigualdad y la lucha por los derechos esenciales.

Una visión transformadora en el estudio de la pedagogía feminista desde la visión postmoderna es aportada por la *transdiscipliniedad*, entendida por Pérez-Alfonzo-Curcu

(2012) como “un giro global al interior de la configuración del saber y el conocer”³. Ahora, el debate sobre una pedagogía feminista debe ser propiciado desde la realidad, dejando de lado conceptos, contenidos programáticos y diseños curriculares. En esta elaboración teórica es necesario que además del consenso, se privilegie el derecho a la diversidad de opiniones, de creencias, de experiencias vividas y de utopías realizables.

Desde el punto de vista epistemológico, el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la pedagogía feminista es una construcción colectiva de conocimientos que parte de las experiencias de vida como herramienta y estrategia metodológica, algunas autoras como Harding (1996) lo denomina *privilegio epistemológico* ubicado desde la opresión sexista que históricamente ha determinado la vida de las mujeres. En este caso se asume que todo proceso educativo liberador debe nacer de las propias necesidades y vivencias, sin negar la existencia de una pesada carga valorativa, resultado del desigual acceso a la educación que aún afecta a una gran cantidad de mujeres en América Latina.

Como lo señalan varias autoras feministas, nos han hecho creer en la existencia de referencias normativas para las significaciones sobre masculinidad y feminidad, a tal punto que cobran fuerza en la construcción de la experiencia humana que es siempre resultado del escenario social. Así el cuerpo se convierte en palabra y razón que clasifica y posiciona a hembras y varones desde el mismo momento del nacimiento. Es un proceso social y cultural que se desarrolla partiendo del sexo con sus características biológicas diferenciadas, sin embargo, ha servido para que la cultura patriarcal asigne a las mujeres tareas domésticas, mientras que los hombres son posicionados desde la función de productores y proveedores.

En este orden, todo parece indicar que las diferencias sexuales en función del género han tenido en la cultura patriarcal el principal asidero para justificar asimetrías, exclusiones, subordinación y jerarquías, entre tantas otras desigualdades que marcarán las relaciones entre los sexos. Pero como lo afirma Cabral (2009), el problema es más complejo cuando las diferencias sexuales trascienden del discurso a los imaginarios y a las relaciones sociales que las reproducen y legitiman. De esta manera, las históricas relaciones de dominación que involucra los cuerpos, el deseo, los placeres y el hecho de vivir una sexualidad atravesada por una lógica de género, se convierten de acuerdo con Bourdieu (1998), en una lógica de poder y de violencia simbólica.

3

Para Enrique Pérez Luna-Norys Alfonso y Antonio Curcu (2012) en el ensayo *Transdisciplinariedad y educación*, lo transdisciplinario está ineludiblemente relacionado al diálogo de saberes que se abre a la libertad de crear y la creatividad se expresa como subjetividad.

La sexualidad está sujeta a una serie de prácticas y saberes cuyas creencias y códigos parecieran no dar espacio al cuestionamiento del modelo "masculino-genital", que banaliza y conjetura aspectos como el amor, el erotismo, la sensualidad, el placer, así como el significado de ser y vivir como mujer y hombre más allá de los límites establecidos para los sexos. En este contexto la lógica del poder responde a una construcción simbólica que se corresponde con un modelo sociohistórico que es reproducido y legitimado inicialmente en el seno familiar y luego por las instituciones encargadas de la producción y transmisión de saberes.

A pesar de los avances en cuanto a la propuesta transformadora del modelo educativo, aun reproduce conductas a veces de manera inconsciente que validan los llamados *currículos ocultos* que se aprecian en posiciones sesgadas que profundizan las desigualdades de género dentro del aula. El reforzamiento de la idea de debilidad y sumisión en las niñas y la lógica del liderazgo en los varones cobran fuerza en la validación de las experiencias humanas y en los constructos históricos sobre los comportamientos y su significado.

La pedagogía feminista como modelo teórico. Una nueva visión de las políticas pedagógicas en América Latina.

Una de las claves para la propuesta de una pedagogía feminista latinoamericana tiene su origen en la educación popular nacida de la visión política, pedagógica y liberadora de Paulo Freire y en la teoría feminista, la cual ya venía experimentando un viraje epistemológico con la incorporación de la categoría del género en la educación. Esta no es solo una categoría metodológica de análisis sino también política, que en el marco de la teoría crítica cuestiona las desigualdades, las creencias y otras formas culturales de entender las diferencias entre hombres y mujeres. De allí surge la necesidad de un planteamiento filosófico y metodológico que estructure la práctica educativa más allá de lo declarativo, pues si algo no se le puede negar al feminismo latinoamericano y caribeño es la labor formativa que desde los movimientos de mujeres ha permitido, a pesar de todos los obstáculos, posicionar la idea de igualdad y equidad como necesidad social y política desde una mirada femenina contrahegemónica.

El feminismo como teoría crítica es una episteme que desde la complejidad se muestra suspicaz ante aquellos fenómenos que en apariencia son inmutables. Sin embargo, cuando miramos y escuchamos las diferentes voces y las relaciones entre subjetividades y especificidades atravesadas por dimensiones políticas, culturales y económicas, se convierte en conocimiento construido desde la realidad concreta, más allá de las tensiones culturales e históricas que supone para la ética androcéntrica y heterónoma una visión

feminista de la educación. Actualmente, la pedagogía feminista es analizada desde varios enfoques; no obstante, existen tres puntos de vista que se entrecruzan al momento de considerarla como una propuesta pedagógica en construcción cuyo modelo teórico se estructura diariamente desde las propias experiencias.

La pedagogía feminista en América Latina tiene varias significaciones: decolonial, popular, de la alteridad, queer, abierta y flexible, entre otras. Como lo expone Ortega (2021), son pedagogías que se asumen como construcciones éticas de una resistencia que puede ser valorada como una relación dialéctica y hermenéutica con ese "otro" y "otra" cuyas voces y cuerpos se resisten al patriarcado.

A manera de conclusión

En la actualidad, la pedagogía feminista se sustenta en las experiencias y prácticas desarrolladas desde la educación popular que muestra lo que se oculta detrás de la cultura que legitima el orden patriarcal y potencia un conjunto de relaciones sociales emancipatorias y transformadoras. Se propone una manera distinta de educar articulando filosofía, política y metodología para derribar estereotipos revestidos de concepciones erróneas sobre lo femenino y lo masculino en el aula de clases. La nueva visión de la pedagogía debe tener un impacto en las subjetividades sobre las cuales se ha validado hasta el presente un discurso conocido en la teoría foucaultiana como relación de dominación entre poder y saber.

Finalmente, la pandemia nos demostró la fragilidad del modelo político y pedagógico para enfrentar una emergencia sanitaria de grandes proporciones. Ahora los espacios educativos están llamados a repensar los paradigmas sobre los cuales se concibieron desde finales del siglo XIX. La reflexión crítica, deconstructiva y epistemológica sobre la teoría feminista y su aplicación al campo de la pedagogía, no debe estar sujeta a las mismas valoraciones culturales, relaciones de poder, saber y sexo que le han permitido al modelo hegemónico, sostenerse durante muchos siglos. Son muchas las limitaciones y desafíos postpandemia, sin embargo, es en el proceso de reflexión colectiva donde está llamada a consolidarse como parte del cambio de época y civilizatorio que se está sucediendo en América Latina y que muestra algunos signos de avance en contrapartida con el pensamiento de opresión y explotación patriarcal impuesto por el modelo dominante.

Referencias

Angeleri Sandra. (2014). *Pedagogía feminista y apelación al privilegio epistemológico*.
Disponible: <http://www.sandraangeleri.com> [Consulta: 2015 febrero 15]

- Barfussón René, Revilla Jorge y Carrillo Carlos. (2010). *Aportes feministas a la educación*. Revista de enseñanza e investigación en psicología. Vol. 15. N° 2. Disponible: <http://www.redalyc.org> [Consulta: 2015, abril 20]
- Bourdieu Pierre. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona. España. Editorial Anagrama
- Cabral Blanca (2009). *Sexo, poder y género: un juego con las cartas marcadas*. Tomo I. Caracas: El perro y la rana.
- Carosio Alba (2009). *Feminismo latinoamericano. Imperativo ético para la emancipación*. Buenos Aires. CLACSO.
- Delgado Gabriela (2020). *Igualdad educativa y postpandemia*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 183-194). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Giroux Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires- Madrid. Amorrortu editores.
- Harding Sandra (1996). El género y la ciencia: dos conceptos problemáticos. En *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata. pp 28-51.
- Hasse Vivianne (2010). *El punto de vista de las mujeres: la epistemología feminista. Un acercamiento desde la historia y la política*. Revista de Educación y Humanidades, vol. 1. n° 1. Universidad de la Frontera. Temuco. P. 48.
- Maceira Luz (2007). Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas [Documento en línea]. Ponencia presentada en "I Coloquio Nacional Género en Educación". México. Disponible: <http://www.academia.edu>
- Maceira Luz (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista, una propuesta*. México. Editorial El Colegio de México.
- Maffia Diana (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. Vol.12, n28, Caracas, CEM-UCV, p 5-10.
- Martínez Miguel (2003). *Epistemología feminista y postmodernidad*. Disponible: www.facso.uchile.cl .
- Ortega Piedad (2021). La pedagogía crítica: sentires insumisos desde el devenir feminista. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (26). <https://doi.org/10.17227/ppo.num26-14385>

Pérez Enrique-Alfonzo Norys y Curcu Antonio (2012). *Transdisciplinariedad y educación*. Artículos arbitrados. Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre.

La autora.

CLARITZA JOSEFINA FIGUEREDO LÓPEZ

Socióloga (UDO), MSc. en Planificación del Desarrollo Regional (UDO). Doctoranda en Ciencias de la Educación (ULAC). Investigadora en el área de epistemología feminista. Actualmente se desempeña como Promotora y Coordinadora del Banmujer. Formadora en el área de proyectos socioproductivos comunitarios desde una visión feminista y solidaria.

Entre la percepción poiética y la deliberación praxeológica. Notas para una formación en tránsito.

Carlos Briceño

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento
Profesional del Magisterio-Extensión La Asunción
carluisbrito@gmail.com
Venezuela

RESUMEN

Se busca articular una visión educativa desde el constructo "proximidad del otro" de tal manera que en el docente y en el discente se creen condiciones de reorganizar epistémica, ética y ontológicamente la concepción del vínculo persona- sociedad. Desde un análisis histórico-crítico antes que desde un desiderátum educativo o filosófico se recurre a puntos considerados resaltantes (acción, deseo, pensamiento) en los pensadores griegos (Platón- Aristóteles) relacionados con algunos planteamientos modernos y posmodernos (Hypolite, Kojéve, Arendt, Agamben, Foucault, Derrida) contextualizados en la docencia universitaria latinoamericana (Mondolfo, Torretti, Bravo). Se concluye con un alerta ante la fobia o el apego al pasado o al presente, vistos, principalmente, como objetos de reflexión ante los cuales se sitúa un sujeto absoluto. Con ello se mira a la educación en tanto espacio y tiempo de discusión poiético-praxológico de las diversas modalidades temporales en las cuales se inserta el sujeto.

Palabras Clave: formación; praxis; poiesis; modernidad; postmodernidad

Recibido: febrero 2021

Aceptado: noviembre 2021

Between poietic perception and praxeological deliberation. Notes for a training in transit.

ABSTRACT

It seeks to articulate an educational vision from the construct "proximity of the other" in such a way that in the teacher and the student conditions are created to reorganize epistemically, ethically and ontologically the conception of the person-society bond. From a historical-critical analysis rather than from an educational or philosophical desideratum, points considered salient (action, desire, thought) are used in Greek thinkers (Plato-Aristotle) related to some modern and postmodern approaches (Hypolite, Kojève, Arendt, Agamben, Foucault, Derrida) contextualized in Latin American university teaching (Mondolfo, Torretti, Bravo). It concludes with an alert to the phobia or attachment to the past or to the present, seen mainly as objects of reflection before which an absolute subject is situated. With this, education is looked at as a space and time of poetic-praxological discussion of the various temporal modalities in which the subject is inserted.

Key Words: formation; praxis; poiesis; modernity; postmodernity

Entre perception poïétique et délibération praxéologique. Notes pour une formation en transit.

RÉSUMÉ

Il cherche à articuler une vision éducative à partir de la « proximité de l'autre » construite de telle sorte que chez l'enseignant et l'élève les conditions sont créées pour réorganiser épistémiquement, éthiquement et ontologiquement la conception du lien personne-société. À partir d'une analyse historico-critique plutôt que d'un desideratum pédagogique ou philosophique, des points considérés comme saillants (action, désir, pensée) sont utilisés chez les penseurs grecs (Plato-Aristote) liés à certaines approches modernes et postmodernes (Hypolite, Kojève, Arendt, Agamben, Foucault, Derrida) contextualisées dans l'enseignement universitaire latino-américain (Mondolfo, Torretti, Bravo). Il se termine par une alerte à la phobie ou à l'attachement au passé ou au présent, vus principalement comme des objets de réflexion devant lesquels se situe un sujet absolu. Avec cela, l'éducation est considérée comme un espace et un temps de discussion poético-praxologique des différentes modalités temporelles dans lesquelles le sujet est inséré.

Mots clés: Formation; Praxis; Poiesis; Modernité; Postmodernité

Entre a percepção poética e a deliberação praxeológica. Notas para um treinamento em trânsito.

RESUMO

Busca articular uma visão educacional a partir do construto "proximidade do outro" de modo que o professor e o aluno criem condições para reorganizar epistemicamente, ética e ontologicamente a concepção do vínculo pessoa-sociedade. A partir de uma análise histórico-crítica e não de um desiderato educacional ou filosófico, pontos considerados marcantes (ação, desejo, pensamento) nos pensadores gregos (Platão-Aristóteles) relacionados a algumas abordagens modernas e pós-modernas (Hypolita, Kojève, Arendt, Agamben, Foucault, Derrida) contextualizada no ensino universitário latino-americano

(Mondolfo, Torretti, Bravo). Conclui com um alerta para a fobia ou o apego ao passado ou ao presente, vistos, principalmente, como objetos de reflexão diante dos quais se coloca um sujeito absoluto. Com isso, a educação é vista como espaço e tempo de discussão poético-praxológica das diversas modalidades temporais nas quais o sujeito está inserido.

Palavras-chave: formação; práxis; poiesis; modernidade; pós-modernidade

Introducción.

Elucidar la autoeducación sin encerrarse en el límite de lo próximo, sino partiendo del mismo para ingresar a una sociedad con tendencia al anonimato, exige al docente contemporáneo, una vigilancia a las señales enviadas desde el encuentro con la alteridad a través de su pensamiento, sensibilidad y ethos. Tarea cuyo desarrollo pleno trasciende la sola lectura o la mera exposición del tema en el tradicional aula de clase.

La proximidad espacial del otro no garantiza el crecimiento interpersonal en la relación pedagógica, aquella puede darse como excusa de desconocimiento o como momento de tratarlo en un nivel poético excluyente del nivel praxeológico. El caso ejemplarizante en este aspecto de la relación inconclusa, en la cultura griega, sería el del personaje mitológico Narciso, en la versión difundida según la cual, en su búsqueda de infinita cercanía a la apreciación de la imagen de sí mismo, se acerca al punto de poner al límite su posibilidad de autoapreciación, y por ende, clausura la visión de la imagen del otro. (Agamben, 1995, pp. 117-129)

Las distintas maneras de acercarse a las relaciones y reacciones del sí mismo y del otro, se contextualizan de un modo particularmente formativo, apoyándose en los análisis de escritores que, a pesar del paso del tiempo - si es que pasa el tiempo-, aún resultan agujoneadores al pesimismo y a los determinismos que provenientes de diversos horizontes impiden la búsqueda del crecimiento personal en las relaciones sociales. Tanto el pasado como el futuro, cuando son comprendidos en horizontes abstractos u objetivadores abonan el desaliento personal y social:

Si sólo existiese la tradición, el pasado, el cierre a todo lo que llega, sería la muerte. Si sólo hubiese lo que llega de nuevo y no conozco, lo que viene a mí sin que yo tenga la más mínima capacidad de responder o de prepararme para ello, también sería la muerte (Derrida, 2001, p. 26).

La educación que se diferencia del simple adiestramiento manual o memorístico se nutre del acceso consciente al pasado como fuente de muchas incomprendiones e inexactitudes no revisadas en la acción, en el pensar, en el imaginar presente y en las

predicciones personales o grupales de quienes se pueden considerar agentes de la docencia.

Se delimita el campo educativo con relación al ideológico. Asumiendo este no como la discusión necesaria de ideas, experiencias, vivencias, pasiones y afectividades que en la confrontación sistemática posibilitan el desarrollo cultural de las naciones, sino como el uso indebido del campo educativo por el manejo de los diversos partidos políticos.

En el primer desplazamiento temático la teoría de la acción desde sus referentes griegos, intertextualizados con pensadores del siglo pasado y del actual busca un ejercicio comprensivo de la transitoriedad educativa en el contexto de la praxis-poiesis. Un segundo desplazamiento se atiene a la diversidad cognitiva y sensitiva del ser humano desde su ángulo docente. Se realiza una visión estimativa de horizontes cambiantes en las relaciones interpersonales. El tercer desplazamiento aborda la implicación onto-ética y epistémica de la praxis educativa.

Voluntad subjetiva y deliberación interpersonal: Poiesis/Praxis

La pertinencia del deseo en el pensamiento, elección, decisión y posición del sujeto es uno de los puntos discutidos en la temática de la acción humana, principalmente cuando se lee desde los principales pensadores griegos, en especial, desde Aristóteles y Platón. Se establece una vinculación necesaria entre deseo y pensamiento a fin de actuar prácticamente y no de modo mecánico o natural dentro de un análisis de los diversos sentidos de la teoría moral. Así no es suficiente el proponerse llevar a cabo un fin particular sin antes haberlo deseado, más el deseo por sí mismo tampoco es completo, precisa deliberación para llegar a ser práctico.

En el análisis del deseo es preciso diferenciar el racional del irracional. Es racional un deseo al ser causa de la deliberación o cuando la deliberación lo causa. Se vuelve irracional, irascible cuando se fundamenta en la ambición de poder y gloria, pasa a ser concupiscible cuando se propone el placer como fin inmediato de la vida. En griego se denominan respectivamente: boulesis, thymos y epithymia. (Bravo, 2000).

Estos tipos de deseo pueden coexistir, y coexisten, tanto en la persona como en la sociedad. Cuando en tal coexistencia surge la contradicción, la persona o la sociedad piensa, actúa y siente contra lo esperado. "Es en y por, o mejor aún, en tanto que "su" Deseo que el hombre se constituye y se revela -a sí mismo y a los otros- como un Yo, como el Yo esencialmente diferente del no-Yo y radicalmente opuesto a éste. El Yo (humano) es el Yo de un Deseo o del Deseo" (Kojève, 1982. p. 1). El pensamiento contra lo esperado o lo solicitado forma parte del camino deliberativo del sujeto, no lo destruye. A

menos que el sujeto se encuentre incapacitado por causas exteriores o por el ciego dominio de sus impulsos. Al ser destruido su pensamiento se aniquila también el propio sujeto.

No se busca jerarquizar la importancia actual del deseo en la investigación, en la acción humana. Más bien se expresan aproximaciones al alcance de la discusión en la vinculación deseo-pensamiento del mundo griego y contemporáneo, desde una revisión de los principales términos relativos a la praxis y la poiesis en una construcción filosófica del discurso académico.

La actividad puede ser deseada o no deseada, práctica o teórica. Ello se define según su fin y su causa sean externos o internos. Puede ser irracional o racionalmente deseada. La acción humana, en tanto circunstancia por excelencia de la moral, tiene que ver con lo internamente deseado, aunque la proveniencia interna de la acción no es siempre causa de moralidad, pues existen deseos internos adversos, como se vislumbra en diversas lecturas en torno a las expresiones morales de Sócrates:

“La realización del perfeccionamiento interior no puede parecerle viable sino mediante una energía interna, vinculada con la conciencia de un deber, en lucha contra las fuerzas de los apetitos y las pasiones, que son también, sin duda, interiores, pero se hallan vinculadas con la existencia exterior y la atracción de los bienes materiales y los goces sensibles” (Mondolfo, 1954, p. 11).

La exposición de la dialéctica entre el convencimiento y la complacencia en la opinión ajena, no escudriñada en el sí mismo, constituye el eje de la praxis socrática. Alcanzar un grado de crecimiento personal en el cual los impulsos afectivos y naturales, sin ser suprimidos, puedan enfocarse en la reconstrucción constante de las relaciones sociales es sin duda, su principal complemento.

Por otra parte, dentro de una temática cercana y anterior a la dialéctica hegeliana, la teoría aristotélica, las distintas causas (material, formal, eficiente, final) no se contraponen entre ellas a fin de superarse; antes bien, se complementan. La situación se torna menos clara, sobre todo en lo atinente a la praxis. La limitación propia de la naturaleza humana es el contorno de tal desacuerdo, en ella no puede afirmarse que existe una natural disposición al acuerdo inter causal, tampoco a su desacuerdo. Lo subyacente a la naturaleza humana es, más bien, la potencialidad de mutuo enriquecimiento o de mutua destructividad.

Se precisa, entonces del trabajo consciente de la persona, del cuidado de sí mediante una formación amplia y polivalente, incluyente de la articulación con el mundo político y social. Mirado desde lo prático-epistémico, se vería como conocimiento que “sólo se obtiene y se adquiere en virtud de una práctica, una práctica constantemente ejercida, una práctica de roce entre los otros modos de conocimiento” (Foucault, 2011, p. 221). Una práctica del conocimiento del pasado leído desde el presente.

Las tres partes del alma (irascible, concupiscible y racional), propuestas desde el desarrollo del pensamiento platónico y reconsideradas en el análisis aristotélico, se combinan en el transcurso del accionar humano, de tal manera que de su logro consciente y articulado llega a depender la sobrevivencia personal y social del ser humano. De la forma de su proceso depende la integración personal del pensamiento, el deseo y la conducta individual y sobre esta se construye la praxis.

La deliberación se atiene al conocimiento práctico; la investigación, en cambio, busca el conocimiento de lo que son o no son las cosas en sí mismas. Desde este análisis, el médico, el orador, el político, el estratega y el profesor no se detienen a investigar sobre su acción, buscan, antes bien, la manera de perfeccionar su ejecución. Sin embargo, estos profesionales alcanzarían una teoría y una práctica inconclusa si excluyeran el referente investigativo, que también está entre sus circunstancias. La preponderancia de uno u otro de tales aspectos es la diferencia entre el científico y el experto.

La formación del ser humano se ve obstaculizada cuando en el proceso de la comunicación interpersonal y social marcan el rumbo principal peligros como el cognitivismo y el emotivismo. Así, una sociedad y una persona, cuando se siente, actúa o delibera, determinada por sus impulsos, se torna incapaz de prever las consecuencias en sus decisiones, principalmente porque “la identificación entre el bien y el placer lleva implícita una deficiente comprensión de las circunstancias concretas de la praxis que se traduce en lo que pudiéramos describir como la absolutización del presente” (Aoiz, 2007, p. 18). Aunque la causa de su accionar proviene de sus impulsos no por ello se considera interna. Lo espacial, en este contexto, hace referencia a la disposición y aplicación del ejercicio deliberativo al acto humano. Se hace del placer sensual un fin en sí mismo, que se traduciría como sumisión al emotivismo, o se aniquilan los gustos particulares, en caso del predominio cognitivista. El carácter de esta reflexión no busca controlar los impulsos, emociones, sentimiento o pasiones por algún agente externo de cualquier tipo, como pueden serlo los provenientes de la tradición no analizada. Aunque, también el presente puede ser un agente de control externo; de tal manera que una sociedad controlada por el Estado en la expresión de los impulsos, de los deseos y de los intereses de los sujetos que la integran, no tiene acceso a la organización libre y completa de su vida cotidiana.

Entonces, las realidades interiores al ser humano son tan perjudicables como la fuerza proveniente del exterior cuando el sujeto las desconoce y, sin embargo, las obedece con carácter imperativo. Podría ubicarse a estas personas en el grupo de quienes obedecen ciegamente, confundiendo su propia seguridad con la validez, no revisada de su creencia. Estas solidificaciones mentales, sensibles, inteligibles se enfrentan a la formación de la sensibilidad, del conocimiento, de la afectividad y de las relaciones sociales, en el tiempo y espacio en los cuales deberían facilitar los cambios inherentes a la contingencia del ser humano.

El impulso (o cualquiera que sea el nombre que se le dé) no es en sí socialmente maléfico o beneficioso. Su significado depende de las consecuencias producidas realmente y éstas dependen de las condiciones en que funciona y con las que actúa recíprocamente. Las condiciones se fijan por la tradición, por costumbre, por ley, por clase de aprobaciones y desaprobaciones públicas, por todas las circunstancias que constituyen el medio ambiente, las cuales son tan múltiples en un mismo país y en el mismo período, que el amor al lucro (considerado como un rasgo de naturaleza humana) puede ser tan socialmente útil como socialmente nocivo (Dewey, 1965. p. 111)

La acción determinada por el impulso no se encuentra solamente en la absolutización del presente, también el pasado absolutizado realiza similar obstrucción. Incluso el futuro sustancializado, denotado abstractamente se torna inalcanzable al sujeto. Así, presentado con apariencia de cercanía por el Estado, la iglesia o la sociedad, adquiere connotaciones de impulsividad.

En el contexto de las desviaciones de la acción se advierte el uso inapropiado de características del mundo físico traspoladas indebidamente al mundo del accionar humano. Se pretende, entonces, fabricar la idea de hombre al hacer del mismo un mero instrumento político, teleológico, histórico, social y educativo hecho para conformarse a su presente o para fijarse a su pasado, según las conveniencias ideológicas. Estos malentendidos, se ven con la mirada excluyente de la poiesis como el único modo de llevarlo a cabo.

Sin embargo, el hombre no sólo es concebido, comprendido y expuesto desde la perspectiva de la poiesis, también es susceptible de ser mirado bajo la lupa de la praxis y reluce, entonces, como ser autónomo, libre, capaz de actuar sin someterse ni someter a sus semejantes, a la presión externa. En la dilucidación poética, el grado de autonomía de un artesano se medirá por la complacencia en su obra finalizada y la obra, a su vez, mostrará

la originalidad del autor. La autonomía del médico reside en la salud del paciente, éste dejará ver la habilidad del galeno. El político mostrará su habilidad en el logro de la representación de los intereses comunes antes que los particulares o grupales, sin tener, que contradecirse entre estos. Esta última obra, a diferencia de las anteriores, no se concluye de forma definitiva, siempre queda expuesta a las transformaciones provenientes de su propio objeto.

La acción humana, proyectada en una trama de relaciones donde muchos y opuestos fines son perseguidos, casi nunca realiza su intención original; ningún acto puede ser reconocido como propio por su autor con la misma feliz seguridad con que un producto de cualquier tipo de trabajo puede ser reconocido por su productor (Arendt, 1995, p. 68).

El mundo de la praxis es constitutivo y constituyente del ser humano, no del ser animal, mineral, tecnológico, o divino. Es exclusivo de lo que es necesario y prolongado temporalmente. La poiesis, en cambio no es necesaria, deja de ser en determinado tiempo o situación. La búsqueda de felicidad pertenece a la praxis más que a la poiesis. Sin embargo, la meta del sujeto, la búsqueda de la felicidad en la reelaboración de su ser desde el ser de la naturaleza, del mundo y de la sociedad, difiere de una oposición, de una superposición, o de una predisposición entre los mundos divino, humano, natural, artificial. Se infiere, así, con carácter imperativo, la necesidad de analizar la naturaleza de las relaciones entre los mismos.

Entre las posibilidades de interrelación de los mundos práctico y teórico emergen importantes matizaciones discursivas. Así se elaboran discursos teórico-prácticos, otros de una práctica con tendencia a la teorización, de una teoría con miras a la práctica. Este último sería el pertinente a la pedagogía.

La praxis como asunto humano se percibe como acción sin fin inmediato, más por eso no carente de finalidad ni dejada de ser buscada como condición en la investigación acerca de la felicidad en tanto meta de la humanidad. Es un ingrediente, el principal, del pensamiento denominado utópico, de aquello inalcanzable desde el análisis utilitario, más irrenunciable desde el crecimiento del ethos. Sin embargo, el componente utópico no es el único sugerido desde la praxis, el decrecimiento del ethos toma vigor cuando es camuflado desde un discurso ideologizante basado en:

La creencia popular en "un hombre fuerte" que, aislado y en contra de los demás, debe su fuerza al hecho de estar solo es pura superstición, basada en la ilusión de que podemos "hacer" algo en la esfera de los asuntos humanos –"hacer" instituciones o leyes, por ejemplo, de la misma forma que

hacemos mesas y sillas, o hacer hombres “mejores” o “peores” o consciente desesperación de toda acción, política y no política, redoblada con la última esperanza de que cabe tratar a los hombres como se trata a otro “material” (Arendt, 2005, p. 216)

El discurso ideológico iguala fabricación con acción en un simulacro como medio eficaz de alcanzar o mantener el poder político y el control social con el consentimiento de las mayorías. Se busca, con tal proceder, infundir la creencia de la facilidad de crear y multiplicar el bienestar entre las personas con medios y fines similares a la fabricación de casas o escuelas. La eficacia de esta estrategia política se deja ver en el seguimiento pasional, irracional y sostenido por parte, de lo denominado comúnmente, la masa de la población, a las contradictorias invitaciones a la felicidad instantánea, provenientes de la élite del poder, mediante distintos mecanismos comunicacionales y lingüísticos.

En tales discursos se desestima sistemáticamente el asunto de las circunstancias, factor decisivo tanto en la praxis como en la poiesis. Quizás es más acertado, sostener que se crean circunstancias desfavorables a la deliberación personal y social. La importancia del contexto en la acción y en la fabricación ha sido resaltada en distintos ambientes sociales. De ello se ha percatado no solamente la política y la educación. También en el campo de la teología católica, por ejemplo, se ha vislumbrado principalmente, la realidad del pecado y del pecador. En dicho ejercicio exegético, la persona se pierde de su salvación cuando abandona de manera constante su vida espiritual, en ese particular deslíz su vinculación pertinaz al mal le incapacita a la vida del espíritu.

Este abandono no tiene lugar cuando el hombre yerra, sino cuando abandona la verdad; no cuando miente, aunque sea con frecuencia, sino cuando deja de considerar la verdad como vinculante; no cuando engaña a otros, sino cuando dirige su vida a destruirla verdad. Entonces enferma del espíritu. (López Quintas, Introducción, en Guardini, R.2016, p. 11)

La persona inhabilitada por causas externas o internas en la percepción de sus circunstancias está impedida, asimismo, de su propio conocimiento, del desenvolvimiento de su sensibilidad y de la expresión de su afectividad. Tomando como eje estructurador del análisis de su entorno social, personal, artificial y natural, puesto que las circunstancias no pueden ignorarse en la evaluación de la naturaleza y de las consecuencias de la falta originaria de tal desajuste. Así se comprende que en la filosofía, Ortega y Gasset (1914), las percibe como el punto de partida en la admiración del mundo: “El hombre rinde el máximo de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias, por ellas comunica con el universo” (pp. 34-35). La adaptación de la persona a su medio y de

éste a aquella, incluye la tensión poiesis-praxis. Es una percepción incompleta al propio mundo trazarlo en los límites del particular excluyente del universal. Allí resulta inaccesible una praxis humana.

Comprender el tiempo es uno de los postulados inherentes del análisis circunstancial en la acción del sujeto. Así se infiere de las lecturas literarias atinentes a la temática en su contexto griego, en las cuales la atención debida a la connotación del verbo "mirar", resulta especialmente significativa, pues pareciera haber estado dirigida a enfatizar el estrecho vínculo existente entre el que percibe y la situación, acentuando precisamente que ésta es también el presente en el que se encuentra el que percibe (Aoiz J. 2007, p. 16).

El tiempo y el espacio, son constructos decisivos en el acercamiento a las circunstancias de la praxis y de la poiesis. Ambos son objeto de diferentes consideraciones filosóficas. De esta manera, aquella concerniente a verlos como los aspectos que hacen del ser humano un ser distinto a la Naturaleza, a Dios y a la Tecnología, arroja elementos importantes en la consideración del vínculo praxis-poiesis-educación, que se propone en este escrito.

Desde una percepción ética, la tensión praxis - poiesis constituye el eje principal en la tercera formulación kantiana del imperativo categórico. Esta tensión tiene distintos horizontes en la hermenéutica inglesa y en la hermenéutica alemana. Para la última (Gadamer y otros) no me construyo a mi mismo como si fuera una casa. Aunque el individuo piense que su crecimiento es muy similar al de un árbol, al deliberar sobre el mismo, es susceptible de modificar su parecer e incorporar los horizontes inabarcables de su mente, de sus relaciones interpersonales, así como los de sus semejantes. Cabe aquí preguntarse en el ámbito educativo sobre la posibilidad de que ¿el docente construye la escuela de modo distinto a como se construye a sí mismo?

El vínculo sensible y cognitivo en la construcción del ser docente.

Construir la escuela de modo opuesto o diferente a la construcción del sí mismo del docente y del estudiante, no parece tarea accesible al accionar humano. Lo más cotidiano en el lenguaje de quienes no se han dedicado sistemáticamente a la realidad formativa, es pensar la fabricación de la escuela como constructora de personas. Tanto la primera como la segunda proposición implicarían asumir la contradicción de estar sin querer en ese tipo de espacio psicológico, lógico, social. En estas circunstancias, es en las que, generalmente se desarrolla el pensamiento, la sensibilidad, la voluntad y la cosmovisión del docente y del estudiante.

Ahora bien, mirando la acción desde el campo interior del sujeto, quererse a sí mismo con tendencia praxeológica implicaría ejercitarse en la capacidad de autonegarse a las

apetencias cuyos fines cortoplacistas perjudiquen el desenvolvimiento del ethos. Significaría, en el contexto de la cultura griega, leer el rostro desdibujado de Narciso e interrogarse acerca del reflejo que del mismo esté captando el discente. Desde esta apreciación el desdibujo que se aprecia en el pozo de la sensibilidad y de la inteligibilidad, aún inacabado, es marco válido en la tarea del crecimiento del ser personal y social.

No se edifica a la escuela ni al docente estando una contra el otro. Tampoco cuando se pretende la completa adaptación al o del entorno. En la primera aproximación se hallaría un acento dualista, en la segunda un pronunciamiento monista, posiblemente no tematizados. Dicha construcción es, más bien, un proceso de crecimiento mutuo sostenido en la historia de reconocimiento y desconocimiento. El desconocimiento no es sólo del otro, sino también, como en Narciso, de sí mismo. Dicho de otra manera, la edificación escolar contribuye a desarticular el contorno de la imagen del docente si el mismo busca una duplicación de su pensamiento, de su afecto y de su pasión en la receptividad de su mensaje.

Creemos que se busca edificar cuando la percepción propiciada por el lente conceptual, mental y sensible, de quien enseña y de quien aprende, es susceptible de descubrir y construir un espacio a la valorización de la diferencia, la cual cuando está trabajada, es didácticamente tan apreciada como la similitud dada en el marco de una formación no improvisada, al afecto y al pensamiento.

Dependiendo de la circunstancia cultural, política y social, el sujeto estará propenso al conocimiento, a la sensibilidad, a la intuición y a las relaciones interpersonales de carácter poético o praxeológico. Resulta inaccesible formativamente, por ejemplo, un planteamiento investigativo sobre la utilización de la tecnología en educación, que repercuta en la cotidianidad del profesor y del estudiante, si el acceso a los avances característicos de ese mundo es casi inexistente, o se lleva a cabo en los niveles mínimos, o en condiciones de periodos históricos en los cuales eran otras las necesidades humanas, en ambos seres. Tampoco lo contrario es verdadero: todo habitante de sociedades con avanzada tecnología se forma sin mucha dedicación o disciplina, en las exigencias tecnológicas.

Se trata, desde luego de buscar y crear situaciones de inconformidad del sujeto consigo mismo y con sus semejantes capaces de abrir los horizontes tecnológicos a las necesidades formativas, y de dar entrada en la tecnología a las exigencias de la formación. Por ende, la deliberación entorno a la escuela incluye percibirla no sólo como el aula tradicional, sino como el espacio de las concepciones, relaciones y prácticas en las que se interponen, sistemáticamente el reconocimiento y el desconocimiento mutuo. En tal sentido, es

inseparable la concepción, sensación, sentimiento y percepción que de sí posea el docente y el estudiante con la conformación ofertada en el área educativa.

En un razonamiento excluyente del contexto del aula o de las circunstancias personales, se complementarían la predominante tendencia individualizada en la sociedad occidental con la marcada evaluación, exposición y planificación autoritaria del sistema de aprendizaje. Lo que, podría denominarse, una educación narcisista más que individualizada.

Son pocos los cambios importantes conducentes al crecimiento interno del sujeto discente o docente, y muchos los intentos que se realizan cuando, por ejemplo, sólo el docente es quien desea un clima de convivencia formativa en el cual las particularidades se fortalezcan en el cruce epistémico, ontológico y ético con las del entorno. No pasan del límite de los discursos ocasionales o de las propuestas que serán archivadas en los cajones del olvido. Se enfrentan, en condiciones desiguales, al poder del monstruo invisible de la mano de la autoridad central. Igualmente se ve retenido el crecimiento personal y social, por la sujeción del estudiante a las orientaciones familiares, a las irresistibles llamadas del grupo de amigos y a las absorbidas lecciones de docilidad, impuestas sin violencia física y más con carácter de seducción desde los medios de comunicación.

Se puede pensar, entonces, que la educación en tanto entrenamiento individualizado o grupalizado es del ámbito de la poiesis. Sin embargo, cuando se aprecia como trazo sociohistórico de la individualidad, se acerca a las connotaciones del constructo de la praxis. Los obstáculos educacionales, en ambos discursos, tienen sus causas dentro del entorno sociopolítico, del marco histórico y de las actitudes individuales. El cambio inherente a la naturaleza humana surge desde cualquiera de estos ámbitos y, a su vez, se refleja en los demás.

Por otro lado, complementario al de la poiesis y la praxis, desde el contexto de la terminología griega y en el horizonte particular, de la persona del docente y del estudiante; al trazarse como meta una sociedad en la cual tanto sus derechos, intereses y deseos, como los de sus semejantes, se vean potencializados, se mantiene en el imperativo del ethos antes que en el del pathos. Pero, si sus vivencias se conforman a las de su grupo local, de tal forma que se excluya a la naturaleza y al mundo global es partidaria más que de la moral, de sus impulsos naturales, inconscientes.

El pathos realiza un aporte importante en la construcción de la persona y de su entorno, el reconocimiento de los sentimientos y su valoración al ser desconocidos imposibilitan, entre otros aspectos, la comunicación interpersonal. Tampoco puede

expresarse plenamente el propio discurso sin manifestar las emociones y sin tomar en cuenta las emociones del auditorium (Rodríguez Bello, 1998).

Cuando el logos y el pathos son vistos, experimentados, pensados o comunicados como partes aisladas o contrapuestas del todo, emerge la crisis no solo personal, sino civilizatoria. No es otro el llamado de atención que realiza, por ejemplo, la revisión de la denominada "fuerza de la debilidad". En ellas el afecto, la pasión, la emoción, recuperan el lugar que les había arrebatado un logos omniabarcativo que llevó a su propia confusión: "El ego cogito, fundamento de la modernidad, está progresivamente cediéndole el lugar a un ego affectus est"(Maffesoli, 2012, p. 218). Se puede percibir un movimiento implícito, con intenciones de alejamiento, en el texto, al planteamiento aristotélico sobre la importancia de no ver aisladamente las distintas facultades humanas a fin de comprender y deliberar acerca de la praxis y de la poiesis.

Ignorar la importancia de las pasiones en el descubrimiento de una praxis o de una poiesis contextualizada, es inconcebible en el pensamiento griego. Se capta al leer con detenimiento el alcance de su expresión mitológica. En ella desde los protagonistas de este género literario:

"El choque de las pasiones de los diferentes personajes unos con respecto a otros, y el choque de las pasiones de Creusa y Ión, enfrentados una a otro en la medida en que no se han reconocido y se creen enemigos mutuos, es en esencia lo que en un momento dado va a hacer resplandecer la verdad" (Foucault, 2011, p. 105).

Cuando no se dispone de las técnicas o estrategias personales, didácticas o sociales, provocativas del enfrentamiento inevitable con el otro, puede asumirse pasivamente o defenderse mediante un discurso disuasivo, la habilidad para percibir la lección de crecimiento desde el despliegue natural antes que de la inhibición institucional de las pasiones. De esta manera se sobrepone en el sujeto su pensamiento, voluntad y sensibilidad, a la disposición de escuchar la voz del maestro o de la autoridad en la contextualización de una formación basada en aprehender las circunstancias.

El olvido o el descuido del soporte primordial que otorga al pensamiento la sensibilidad y la voluntad son inherentes a las dificultades culturales de occidente. Desde tal horizonte se sostiene una ineludible oposición en la relación entre las pasiones, la voluntad y el entendimiento. Expresión clarificada de tal dilema se capta en el lenguaje mitológico. En el mismo el juego entre lo que aparece y lo que mueve ese aparecer sólo pareciera descifrable para los humanos, desde la lectura atenta a los mensajes del Dios en la Esfinge. De tal percepción es la entrega inicial a la fuerza de sus impulsos y la observación post

facto, lleva a Edipo a clarificar las interrogantes dejadas por ese mensaje divino. Pero esta señalización es inalcanzable con el uso exclusivo de los análisis de la razón. Aquí no reina la definición ni el axioma. Sólo la ambigüedad del simbolismo deja ver la pluralidad abierta a la praxis y a la poiesis. En la inmersión de la dialéctica de los contrarios se apunta, más no se agota, a la inconmensurabilidad de tal realidad (Agamben, 1995, pp. 226-236).

La postura teórico-práctica del docente ante la pedagogía es similar a la del ser humano ante la filosofía. La cuestión radica en revisar desde su praxis sus supuestos y creencias a fin de no inclinarse por unas tendencias conscientemente descartadas y cotidianamente asumidas de modo mecánico. Se sentiría, se apreciaría, en tal caso, como alguien que se dedica a llevar a cabo justamente lo que rechaza y a dejar para otro momento lo que siente y vivencia como lo más necesario. La habilidad y el ejercicio de nuevos métodos y planteamientos desde la revalorización del lenguaje simbólico de la cotidianidad es una ejercitación abierta a formas distintas de insertarse en los temas centrales de la educación interrogados desde las inquietudes filosóficas.

Se trata, más bien, de aprender a confrontar una tradición histórica participando en sus diálogos y debates-diálogos y debates que han continuado a través de las generaciones anteriores y que, por tanto, no sólo han de mantenerse con los practicantes actuales de la disciplina, sino también con aquellos predecesores cuyos aciertos consistieron en ampliar nuestra comprensión de esta tradición hasta su situación actual. (Carr, 2002, p. 46).

Las problematizaciones ante los cuestionamientos provenientes de las diferencias culturales se transforman en puntos de partida de los límites del autoconocimiento, de las propias sensaciones, así como de la reconfiguración en el sentido del mundo del otro. A su vez, el desarrollo de las percepciones, sensaciones y sentimientos personales facilita diversificar y cualificar las apreciaciones y escenarios formativos subyacentes en otras culturas. Las diferencias y las similitudes culturales implican la reorganización del tiempo presente al describirlo, apreciarlo y conceptualizarlo desde el pasado, así como la dinamización del sentimiento, de la acción y del pensamiento de los antepasados cuando son interpretados en el acontecer actual.

El deber como sentimiento y el conocimiento como pasión en el ser docente discente.

La separación del mundo humano con relación al animal, al vegetal, al mineral y al artificial, de una manera caprichosa, impulsiva, mecánica, por costumbre, por deber, o por obligación externa, antes que por experiencia, reflexión o desenvolvimiento de la

sensación y de la percepción incitada en el niño, desde las exposiciones iniciales en la Escuela, se mantiene, casi siempre de modo no consciente, a través de conductas, pensamientos, sensibilidades y actitudes de similares contextualidades en la vida social del adulto.

Estas tendencias cognitivas y sensitivas inciden, a manera de conocimientos previos, de experiencias perdurables, como sedimentaciones del contexto cultural, en la elaboración de lo poiético y lo praxeológico del accionar humano atinente al ser docente -discente. Tales conocimientos son susceptibles de ser asumidos en tanto verdades a priori, patrones universales de comportamiento, o maneras válidas de expresar cómo "La mentalidad precientífica ata a sustancias duraderas las propiedades variables que exhibe el acontecer. Trasladando la atención de lo patente a lo íntimo, de lo ostensible a lo recóndito" (Torretti, 2013, p. 40). Tampoco la ciencia es el modelo exclusivo "per se" de conocer el mundo y de conocerse la persona en sus relaciones sociales, también en ella existe proclividad al conocimiento incompleto por su afán quimérico de describir el pasado en tanto hecho incuestionable "se resiste a utilizar la luz que sobre él arroja la ciencia actual" (Torretti, *ibid*, p. 76). Se trata, entonces, de mantener, mediante una constante vigilancia intelectual y sensitiva, desde el desarrollo y la aplicación de la razón a la misma investigación científica, el carácter social e individual de toda empresa humana, así como de poner en entredicho actitudes como la denominada de "inmaculada percepción" de sí mismo y del otro, del mundo humano y de los otros mundos.

Dichas realidades, conceptualizaciones y sensaciones del pasado y del presente, no son exclusividad del sujeto aislado de su sociedad, aunque tampoco se dan sin su participación. Tampoco son exclusivas de sociedades menos industrializadas. Más bien, son susceptibles de catalogarse como horizontes de temporalidad y de espacialidad, modos de interpretar, de vivir y de sentir en los cuales los aspectos sociales e individuales, globales y locales se leen y escriben de forma distinta a la norma racionalista de ser siempre claros y evidentes.

Desde esta perspectiva aislante del entorno físico, cultural y artificial, el docente que se siente esclavizado de su rutina, o indiferente ante la misma tiene similitudes cognitivas, sensitivas y relacionales con el empleado de oficina local, adormecido mentalmente por la repetición de sus tareas, por la búsqueda sin término de eficiencia individual a las demandas repetitivas de sus entidades centrales. Aunque no se puede olvidar que el docente por su contacto cotidiano con conocimientos y experiencias interpoladoras de las realidades humanas, y por ello formativas, tiene a su alcance herramientas teóricas y cuestionamientos prácticos, con ayuda de los cuales, debería encontrar situaciones alternas

a las presentadas por repeticiones o respuestas mecánicas, ambas individualizadas, ante las demandas del mundo denominado exterior.

La dificultad de encontrarse a sí mismo y al otro desde la tarea docente se sustenta, en algunos casos, en modos incompletos de ver no sólo la ciencia, sino su vinculación con los horizontes éticos, epistémicos y ontológicos de quien enseña y de quien aprende. Entre tales interferencias se ha señalado, con acierto, la parcialización del saber y su paralelismo en la fragmentación de la persona. Este modo de sentir y de pensar, se vincula con una interpretación no muy analizada de la repartición del alma platónica en sus tres estancos. En ella la parte intelectual coordina a la sensitiva y a la apetitiva, aunque no siempre con ritmo agradable. Las posturas tendenciosas, que muestran dicho desajuste en la tarea del alma adquieren las denominaciones, casi siempre, de cognitivismo y emotivismo.

En la educación caracterizadora de la modernidad, por su parte, es ya un secreto de dominio público, entre otras polarizaciones, la del pensamiento y lenguaje matemático a expensas del abandono del mundo de la psicología y en general, de las ciencias sociales. Tal predisposición educativa convierte en tarea de Sísifo la meta formativa de buscar la armonización de la persona desde y a través del intercambio comunicacional, afectivo y cognitivo con el otro, así como la pretensión de concertar a partir de planteamientos formativos, acuerdos del carácter de un contrato social.

Específicamente, en el docente la cuestión se refiere a la "La crisis actual de la educación, a nivel mundial, se define como fundamentalmente humana debido a la presencia de una cultura instrumentalista y deshumanizante, donde la dimensión humana queda subordinada a los criterios de la productividad y eficiencia por la imposición de la razón tecnológica, la tecnificación de los saberes humanistas y el imperio de la eficacia y rentabilidad." (Granero, 2007, p. 1). Resulta insuficiente el discurso sobre la igualdad democrática, promovido únicamente desde el aula de clase, pues las discriminaciones sociales y cognitivas son causadas, mantenidas o desarrolladas paralelamente por entes externos a la misma. Tampoco es pedagógicamente aceptable el discurso centrado en las posibilidades individuales, psicológicas, independientemente de las circunstancias exteriores. En este último escenario propiciaría el aislamiento educativo de los demás conjuntos sociales.

En tales contextualidades contemporáneas apuntar hacia la poiesis como dimensión de conclusión en el obrar humano o hacia la praxis como posibilidad de apertura constante ante lo imprevisto, adquiere connotaciones que se vinculan con algunos aspectos en la literatura denominada postmoderna y son vistas, desde este temple filosófico, como pseudo-realidades envolventes del pensamiento, de la voluntad, de la imaginación, del lenguaje y de la sensibilidad de la persona. Dicha tendencia no es una simple moda

expresiva de las apetencias del momento presente, tiende, más bien a conceptualizarse como una transformación en los modos de ser, de pensar y de sentir de la persona y de su sociedad.

Desde los escritores posmodernos la crisis del pensamiento, del sentimiento, de la conducta y de las relaciones humanas, surgida con el decaimiento del discurso moderno, escapa a la situación indicada en el carácter instrumental otorgado a la visión de mundo en la era postindustrial. El movimiento va hacia el descubrimiento de insuficiencia en la propuesta de progreso ininterrumpido, de valores inamovibles y de sustancialidades inalterables. Pudiera apuntar, entonces, a dejar al sujeto consigo mismo, como vía de escape a las pretensiones de unificación provenientes de los medios de comunicación y de las estructuras tradicionales del poder. O más que a dejarlo consigo mismo, sería abandonarlo a las redes ocultas del poder sociopolítico en la creencia absolutizada de que está realmente consigo mismo.

La disposición a denigrar de la educación tradicional, inducida desde planteamientos postmodernos, se basa en la necesidad impuesta, no asimilada como tal por el docente y el discente, desde las realidades de tecnologización, globalización y relativización del pensamiento y de la conducta de la persona. Tal es la índole de dicha disposición, que se duda de la importancia del conocerse desde el propio pasado, imaginando con ello la transformación del presente. Lo que se obtiene con tal trasmutación, en cambio, es una despersonalización y no una simple diversión desde el desarrollo pleno e ilimitado de los momentos señalados por el boom de la actualidad:

El ideal moderno de subordinación de lo individual a las reglas racionales colectivas ha sido pulverizado, el proceso de personalización ha promovido y encarnado masivamente un valor fundamental, el de la realización personal, el respeto a la singularidad subjetiva, a la personalidad incomparable sean cuales sean por lo demás las nuevas formas de control y de homogeneización que se realizan simultáneamente (Lipotvesky, 1986, p. 7).

Se buscaría una indiferencia epistemológica y óptica en las relaciones del sujeto con el mundo social, natural, artificial. Por tanto, antes que dilucidar lo praxeológico o lo poiético en la tipificación del ser humano, se perfila, en el avance tecnológico de las comunicaciones globalizadas y en su correlato educacional, una apuesta por lo incierto, pero no como carácter del ser humano, sino como simple adaptación al llamado de la época. Con lo cual se sucumbiría en el pensamiento, en la percepción y en la sensación docente, a pesar de rechazarlo explícitamente, a una posición relativista como epistemología, ética y ontología de la educación.

Así son lo que, en el discurso de la filosofía clásica se denomina "las circunstancias", en las cuales el sujeto percibe, expresa y cuestiona su identidad o su no identidad. Circunstancias externas antes que internas, si se toma como punto de análisis la diferenciación clásica que atribuye a tal término el mundo de lo simbólico, de la conciencia, del yo. En este espacio cognitivo, afectivo, la vinculación individuo-sociedad, a pesar de sentirse sacudida, seguiría marcada por una actitud de servidumbre ante el poder, el cual, sabe leer tal caracterización y sacarle lo que es de su interés, desde diversas aristas: "El sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo. Es un esclavo absoluto, en la medida en que sin amo alguno se explota a sí mismo de forma voluntaria" (Byung-Chul, 2014, p. 7). El sujeto sólo es formado por sus circunstancias, en caso de pretender rechazarlas, terminaría sucumbiendo a las mismas. En terminología hegeliana, ahí radica la diferencia entre una ética, epistemología y ontología con signos de libertad, de autonomía, del campo del amo y una ética, epistemología y ontología con pretensiones heterónomas, atinentes al mundo del esclavo.

La indiferencia pautada como pensamiento y como conducta, en la propuesta postmoderna, encuentra su exposición en la forma de llevar el docente su cotidianidad didáctica. Seguramente con distinta claridad epistémica de la indiferencia sistemática, más propia del nihilismo y del anarquismo, pero sí como disposición rutinaria, con marcado acento de un narcisismo inacabado, al abandono investigativo de las dudas centrales que posibilitarían esclarecimiento afectivo, cognitivo, volitivo y social en el crecimiento del discente.

Conclusiones

La expresión escrita de las interrogaciones abiertas en la formación humana pivoteada entre los constructos de docente y discente, con intencionalidad de discutir sus escenarios, sin pretender modelar su investigación exige un discurso paradójico e inacabado. Supone, asimismo, la inquebrantable voluntad de aprender desde horizontes nublados por la duda y la incertidumbre más que tipificadas por la claridad y distinción constante; al mismo tiempo, exige proponer consideraciones de talante democrático alternativas a las invocaciones, directas o indirectas al nihilismo y al relativismo absoluto.

La revisión de aspectos praxeológicos y poéticos del discurso educativo ha buscado inscribirse entre otros horizontes, en el de inconformidad con las modas del momento actual, en el de vigilancia ante las tendencias de escape señaladas desde una vuelta irreflexiva al pasado, o de una fuga ideológica al futuro. Docente y discente desde su espacio formativo se plantea cambios tanto en la revisión de los procesos formativos como

en la interrogación por la pertinencia de sus finalidades, con tal supuesto existe una validación del escepticismo antes que del dogmatismo epistémico.

Las transformaciones en la educación abarcan tanto el vínculo social con las demás instituciones sociales como el tipo de vínculo en el cual la persona se aprecia desde sus pasiones, sentimientos, pensamientos y pulsiones. Así es un asunto que tiene sus inicios en los momentos de concienciación individual, que se desenvuelve contradictoriamente en la cotidianidad de la formalidad educacional y de la informalidad familiar y grupal. Estos dos aspectos formativos son interdependientes en quien pretende abordar su crecimiento mediante un encuentro con el otro, de modo responsable, más que como un requisito académico, familiar, social o político.

La investigación ha pretendido ofrecer, entre otras posibilidades temáticas, un vínculo conceptual de la discusión académica contemporánea, latinoamericana en el cual se ofrezcan abordajes diversos al mundo educacional desde la realidad ético-epistémica de la praxis-poiesis, oteada en los escritos de la filosofía griega y reflexionada, en autores tanto de Europa como del Nuevo Continente.

Referencias

- Agamben, Giorgio. (1995). *Estancias: la palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Trad: Tomás Segovia. Valencia-España: Pretextos. ISBN: 84-8191-053-8.
- Aoiz, Javier. (2007). Aisthesis en Etica a Nicómaco. La aprensión de los fines. *Apuntes Filosóficos*. N.30. Pp.7-19. ISSN: 1316-7553. Caracas:UCV.
- Arendt, Hannah. (1995) *De la historia a la acción*. Trad. Fina Birulés. Barcelona: Paidós
- Arendt, Hannah. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Byung-Chul Han. (2014). *Psicopolítica*. Trad. Alfredo Bergés. Barcelona: Herder,
- Bravo, Francisco. (2000). La naturaleza de la acción según Aristóteles. *Episteme NS*. V.20.N.2. pp.13-72. Caracas: UCV.
- Carmona Granero, María (2007). La formación filosófica del docente en Venezuela a través del programa filosofía para niños. *Episteme*. V. 27. N.1.Caracas: UCV.
- Carr, Wilfred. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata
- Derrida, Jacques. (2001). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Trotta.
www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Dewey, John. (1965). *Libertad y Cultura*. Unión Topográfica Editorial Hispanoamericana

- Foucault, Michel. (2011). *El gobierno de sí y de los otros*. Trad. Horacio Pons. Akal.
- Guardini, Romano. (2016), *La muerte de Sócrates*, Ed. La Palabra. S.A
- Kojève, Alexandre. (1982). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, Buenos Aires, La Pléyade, p. 1
- Lipotvesky, Gilles. (1986). *La Era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Traducción de Joan Vinyoli y Michéle Pendanx. Barcelona: Anagrama. ISBN: 84-339-0083-8.
- Maffesoli, Michel. (2012). La fuerza de la debilidad dionisiaca. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 48, núm. 2, julio-diciembre. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105026884010>
- Mondolfo, Rodolfo. (1954). La conciencia moral en Sócrates, Platón y Aristóteles, *Humanidades*, Argentina: Universidad Nacional de Eva Perón
- Ortega y Gasset, José. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Residencia de estudiantes
- Rodriguez Bello, Luisa Isabel (1998). Argumentos por ethos, logos y pathos. Caracas: UPEL-IPC. <https://www.researchgate.net/publication/268226149>
- Torretti, Roberto. (2013). *Estudios Filosóficos*. Universidad Diego Portales, ISBN 978-956-314-247-1

El autor

CARLOS BRICEÑO.

Lic. Teología (Universidad Santa Rosa). Msc. Filosofía (Universidad de Los Andes). Dr. Educación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Prof. Postgrado (Epistemología, Teoría Crítica, Filosofía de la Educación). Prof. Pregrado (Filosofía de la Educación, Sociedad y Educación). Profesor Asociado: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-Extensión La Asunción.

La renta petrolera y la política universitaria como soportes de la administración de Hugo Chávez: 1999-2012

Víctor Palacios Vargas

victorpv2914@gmail.com

Vitzenay Palacios Rodríguez

vitzenay@gmail.com

Zenaida Rodríguez Herrera

zenaidarh1@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana
(UNEFA). Núcleo Caracas

RESUMEN

En los últimos 25 años del siglo XX, el Estado constitucional se distanció del real. Por ello, a partir de 1999 hasta 2012, la administración presidida por Hugo Chávez Frías, denominada por sus conductores como "bolivariana", acometió un conjunto de medidas en la estructura nacional, diferenciándose de sus antecesores, tanto en retórica, como en el enfoque seguido, la cual tuvo defensores y detractores en apreciable número, tanto en lo interno como externo. El presente artículo analiza, a partir de datos cuantitativos y enfoques cualitativos las políticas oficiales en materia: económica, social y educativa, esta última, con énfasis en el área universitaria que se ejecutaron durante los primeros trece años del siglo XXI, a fin de verificar la orientación y resultados de estas en el propósito de legitimar y prolongar la nueva hegemonía en el entorno nacional.

Palabras claves: Estado; economía; educación; universidad; gasto

Recibido: mayo 2021

Aceptado: noviembre 2021

Oil rent and university politics as supports of the Hugo Chávez administration:

1999-2012

ABSTRACT

In the last 25 years of the 20th century, the constitutional State distanced itself from the real one. For this reason, from 1999 to 2012, the administration chaired by Hugo Chávez Frías, called by its leaders as "Bolivarian", undertook a set of measures in the national structure, differentiating itself from its predecessors, both in rhetoric and in its approach. followed, which had defenders and detractors in appreciable number, both internally and externally. This article analyzes, based on quantitative data and qualitative approaches, official policies in matters: economic, social and educational, the latter, with an emphasis on the university area that were implemented during the first thirteen years of the 21st century, in order to verify their orientation and results in order to legitimize and prolong the new hegemony in the national environment.

Keywords: State; economy; education; university; spending

Revenus pétroliers et politique universitaire comme supports de l'administration d'Hugo Chávez: 1999-2012.

RÉSUMÉ

Au cours des 25 dernières années du XXe siècle, l'État de droit s'est éloigné de l'État réel. Pour cette raison, de 1999 à 2012, l'administration présidée par Hugo Chávez Frías, qualifié par ses dirigeants de «bolivarien», a entrepris un ensemble de mesures dans la structure nationale, se différenciant de ses prédécesseurs, tant dans la rhétorique que dans son approche. Suivi, qui comptait des défenseurs et des détracteurs dans le nom appréciable, tant à l'interne qu'à l'externe. Cet article analyse, à partir de données quantitatives et d'approches qualitatives, les politiques officielles en matière: économique, sociale et éducative, cette dernière, en mettant l'accent sur l'espace universitaire qui ont été mises en œuvre au cours des treize premières années du XXI siècle, afin de vérifier leur d'orientation et de résultats afin de légitimer et de prolonger la nouvelle hégémonie dans l'environnement national.

Mots-clés: État; économie; éducation; universite; dépenses

A renda do petróleo e política universitária como sustentação do governo Hugo Chávez: 1999-2012

RESUMO

Nos últimos 25 anos do século XX, o Estado constitucional se distanciou do real. Por isso, de 1999 a 2012, o governo presidido por Hugo Chávez Frías, denominado por seus dirigentes como "bolivariano", empreendeu um conjunto de medidas na estrutura nacional, diferenciando-se de seus antecessores, tanto na retórica quanto na abordagem, seguida, que teve defensores e detratores em número apreciável, tanto interna quanto externamente. Este artigo analisa, com base em dados quantitativos e abordagens qualitativas, as políticas oficiais nas questões: econômica, social e educacional, esta última, com ênfase na área universitária, que foram implantadas durante os primeiros treze anos do século XXI, a fim de verificar suas orientação e resultados para legitimar e prolongar a nova hegemonia no ambiente nacional.

Palabras-chave: Estado; economía; educação; universidade; gasto

Introducción

En el presente artículo, se pretende probar cuantitativa y cualitativamente que los ingresos derivados de la renta petrolera se orientaron, básicamente a privilegiar el componente social, entre los cuales estuvo la educación, sobre todo la universitaria. En ese sentido, dicha orientación fue utilizado por la hegemonía político-administrativa que condujo la vida nacional desde 1999 hasta 2012 como una de sus bases de legitimación. Para tal efecto, se procederá en orden sucesivo, a presentar una caracterización general de la política económica en los trece años de la dirección chavista, para luego hacer el diagnóstico del gasto y la matrícula educativa universitaria de dicha fase.

La economía “bolivariana” atada al ingreso petrolero: 1999-2012

El ascenso al poder de Hugo Chávez Frías representó un quiebre y ruptura de la práctica económica que, de alguna manera sintetizaba un acuerdo no escrito entre el capital, el trabajo y el Estado, que cabalgó entre consensos, desacuerdos, desequilibrios y reajustes siempre sobreponiendo el interés por preservar el equilibrio al objeto de evitar el colapso del sistema político económico instaurado en 1958.

El nuevo proyecto, pasaba por sustituir la institucionalidad anterior y establecer un nuevo modelo. Lo novedoso e inédito, fue que lo económico estaría sojuzgado al interés de prolongar la estadía en el poder, para fortalecer la nueva hegemonía y a diferencia del planteamiento materialista de Marx, donde lo económico es lo determinante, en el chavismo, desde el principio, lo fundamental fue establecer un modelo político centralizador. Por supuesto la política económica del chavismo, salvo hechos puntuales, siguió la orientación anterior: monoproducción petrolera, cierta función distributiva de la renta, fluidez –al principio- en la relación con el sector privado, política monetaria y cambiaria controlada, obstáculos a la libre iniciativa y a la propiedad particular, eso sí, un discurso agresivo a la disidencia y nada de consensos y acuerdos.

Con la nueva institucionalidad, aparecieron los primeros conflictos porque se dispuso constitucionalmente, que el Estado reasumiera funciones, delegadas al sector privado y creara instituciones destinadas a controlar la actividad económica en general. Es cierto, se le otorgó rango constitucional a la materia petrolera y el Estado reasumió el control de la industria, paralizando el proceso de apertura, que para algunos se orientaba hacia un proceso de reprivatización de la actividad, pero se profundizó la partidización de PDVSA, convirtiéndola en la caja chica del gobierno para su política social. Otro tanto sucedió con

el Banco Central de Venezuela, donde su autonomía quedó maltrecha al aprobarse una nueva ley, que restringía funciones esenciales de aquella entidad en las tradicionales materias de su competencia.

El modelo en general y el proyecto económico en particular que se propuso, estuvo anclado en los ingresos fiscales petroleros, como lo expresó el presidente Chávez el 29 de julio de 2007, al señalar que... *"Este es un socialismo petrolero. No se puede concebir el modelo económico que queremos construir en Venezuela si no incluimos la gota petrolera...con el petróleo haremos la revolución socialista"*, (García Larralde, 2013, p. 111). Por supuesto, el gobierno estimaba que la demanda internacional de hidrocarburos se prolongaría en el tiempo y con ello un progresivo incremento de los precios, y así disponer de abundantes fondos para establecer lo aspirado. En realidad, lo novedoso de la propuesta fue la connotación de "socialista", porque anteriores gobiernos, intentaron reformas y cambios a partir de la renta petrolera, sobre todo en épocas de bonanza.

Al igual que la administración de Carlos A. Pérez durante el período 1974-1978, el gobierno de Chávez, se propuso fortalecer la función rectora y promotora del Estado en materia económica, teniendo como base el ingreso petrolero, para lo cual era indispensable, garantizar libertad de acción a la función ejecutiva al extremo de eclipsar al resto de los poderes de la república y aplicar una forma novedosa de capitalismo, no de Estado, sino de gobierno.

En ese sentido, la necesidad de mayor combustible de los países desarrollados, sobre todo de la insurgente República Popular de China y la política de reducción de producción petrolera de parte de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), que fue apoyada por el gobierno, facilitó un mejoramiento del precio internacional de los hidrocarburos y por supuesto un progresivo incremento del ingreso de divisas al fisco nacional que le permitieron al gobierno echar las bases y desarrollar su proyecto.

Según cifras publicadas por PDVSA, de 16.765 millones de dólares que ingresaron el primer año de administración, por efecto **exportaciones petroleras**, se pasó a más de 26 mil millones el siguiente año, pero la conflictividad y la paralización de la industria, a pesar del incremento de los precios, redujo los niveles de producción y desde luego de exportación, hasta que en 2003, se normalizó la actividad productiva interna, reiniciándose un incremento continuo de ingresos, pasando de 22.029 millones aquel año, hasta alcanzar en 2008 los 89.034 millones de dólares las ventas petroleras. Pero, a finales de aquel como consecuencia de la *"burbuja especulativa"* que terminó por hundir grandes instituciones financieras de Estados Unidos y rápidamente se expandió al resto de las economías del mundo desarrollado, afectando... *"la demanda de productos básicos... y la desaceleración económica de las mayores*

economías emergentes" (Palma, 2009, p.21), incidió en las exportaciones y precios petroleros venezolanos en los años 2009 y 2010, cayendo los ingresos que, tendieron a recuperarse los dos últimos años del gobierno chavista.

Ahora bien, en materia de ingresos fiscales petroleros, es necesario señalar que su incremento, se debió, básicamente al aumento de la cotización de los precios en el mercado exterior, pero en modo alguno a la producción, cuya tendencia a partir de 2004, fue la disminución continua de la producción, circunstancia que el gobierno de Chávez, jamás pudo revertir, entre otras razones por la desinversión en la industria. También, es apropiado dejar sentado que, la radicalización del gobierno generaba, por una parte, cisma con su mercado natural como lo había sido los Estados Unidos, y por la otra, lo obligaba a buscar acercamientos con gobiernos y compradores alternativos respetuosos de la nueva orientación ideológica como los intercambios con Argentina, las ventas a China, la India y los negociados a través de Petrocaribe y el ALBA.

Con una política económica atada en la monoproducción, sin promover ni apoyar a las **exportaciones no petroleras**, era innegable que, a pesar del discurso revolucionario, la misma variaba poco en relación con lo ejecutado a partir de 1958 y en efecto fue así, porque en la medida que los ingresos fiscales petroleros aumentaban, el resto de las exportaciones tendieron a disminuir progresivamente.

Según registros del Banco Central de Venezuela, entre 1999 y 2005, las exportaciones no petroleras, poco significativas por lo demás, al menos se mantuvieron relativamente estables en algo más de 5.000 millones de dólares como promedio, pero lo sucedido en los últimos siete años de administración chavista, de 7.606 millones de dólares en 2006, se terminó con apenas 3.771 millones en 2012, lo que evidencia un fue un retroceso indetenible. Expresado en términos porcentuales, las exportaciones no petroleras para 1999, representaban el 20,1% del total, mientras que al final del período chavista en 2012, apenas significaban el 3,4% del total. Es decir, 600% menos en trece años de gestión "*bolivariana*", lo cual significaba una dependencia casi absoluta de la renta petrolera.

El discurso del cambio de rumbo en materia económica, no pasó de una retórica incendiaria para mantener las expectativas de mejoras en las condiciones de vida y los apoyos conquistados en densos sectores sociales, sobre todo los más deprimidos, porque al fundarse la propuesta gubernamental en mayores ingresos petroleros para hacer las transformaciones y no cambiar el patrón seguido con la intención de satisfacer el consumo interno, en el sentido de diversificar y producir internamente lo necesario, entonces fue necesario, al igual que en el pasado, recurrir a importar masivamente insumos, bienes y servicios.

Al revisar los registros del BCV las cifras son elocuentes, los niveles de **importaciones**, tuvieron el mismo comportamiento del ingreso de divisas petroleras: un incremento de 14 mil millones de dólares a 19 mil millones entre 1999 y 2001, reducción en los años del paro petrolero, hasta los 10 mil millones en 2002 y aceleramiento progresivo a partir de 2003 hasta 2008 cuando alcanzaron los 51 mil millones, desaceleración los dos años siguientes y reimpulso de las mismas entre 2011-2012, cuando las importaciones totales llegaron a 59.339 millones de dólares. Es decir, la revolución "*bolivariana*" en los trece años de permanencia de Chávez en el poder, tuvo un incremento de las importaciones por el orden de los 409%, lo cual evidenciaba que la política económica seguida, acentuaba la dependencia externa en materia de consumo.

Al ceñirse, a las cifras periódicamente publicadas por el Banco Central, se podría concluir que las masivas importaciones, poco incidieron en el comportamiento de las reservas internacionales, cuya tendencia fue al aumento moderado, al comenzar con 15.378 millones de dólares en 1999, finalizando el período con 29.890 millones. Pero si se realiza un paralelismo entre la persistente entrada de divisas petroleras, y el moderado crecimiento de las reservas internacionales, se puede concluir que gran parte de las divisas regresaron al exterior en forma de pago por las masivas compras.

Debe agregarse a lo anterior, el proceso de **endeudamiento** que jamás se detuvo e incluso, paradójicamente se aceleró en el período de despegue de la mayor bonanza petrolera venezolana, entonces se deduce que parte de las compras al exterior se cancelaron con dinero proveniente de los préstamos internacionales.

Esta apreciación se fundamenta en el hecho que, entre 1999 y 2006, al observar los registros oficiales tanto del Ministerio de Finanzas como del BCV, la deuda externa se mantuvo en 28.000 millones de dólares como promedio anual, pero a partir de 2007, al igual que en la primera presidencia de Pérez, cuando los precios petroleros se dispararon, el endeudamiento también lo hizo, superando ese año los 38.600 millones, hasta finalizar 2012 con 105.779 millones de dólares norteamericanos. Por supuesto, gran parte del endeudamiento se utilizó en inversiones públicas dudosas e inconclusas como el proyecto ferrocarrilero nacional, la mentada modernización de la red interconectada eléctrica y en proyectos que jamás se iniciaron como el "Eje Apure- Orinoco" promovidos y publicitados, hasta la saciedad tanto por el presidente como por su Ministro de Planificación Jorge Giordani, pero una porción importante se orientó al gasto corriente, entre otras, a pagos externos de insumos, bienes y servicios de la administración central y descentralizada.

Finalmente, es necesario puntualizar que la política de masivas importaciones, necesarias las mayorías, también registraron algunas innecesarias e incluso otras suntuarias, obligó al

gobierno por ceder **al sector privado grandes cantidades de divisas**, en algunos casos en forma irregular, generando prácticas corruptivas tanto en los operadores que facilitaban el procedimiento como en los receptores de estos. Lo cierto fue que, según estimaciones de una conocida economista, citando como fuente por el instituto emisor, entre 1999 y finales de 2005, al sector privado se le otorgaron 83.730 millones de dólares, mientras que entre principios de 2006 y finales de 2012, la cifra alcanzó la astronómica cantidad de 232.401 millones. Es decir, en trece años de "revolución bolivariana", el Estado le facilitó al sector privado 316.131 millones de dólares, siendo 2003 en pleno paro petrolero el menor monto con 5.696 millones y 2008 con 47.083 millones, el año de mayor recepción de divisas parte del sector privado (Curcio, 2018, p. 282).

Es cierto, no se puede generalizar y estigmatizar a todos los receptores de divisas públicas, pero tampoco se puede negar que dicho drenaje generó tanto en el funcionariado del sector público como en "*comerciantes*" del sector privado, prácticas reñidas con la debida pulcritud financiera. Al igual que en períodos pasados, bajo la administración chavista, se produjeron denuncias por entregas de divisas originalmente para la importación de bienes básicos como insumos agrícolas, médicos y de consumo, los cuales terminaron usándose con otros fines.

En otros casos, lo importado fue de menor calidad y cantidad con el objeto de apropiarse ilícitamente parte de los recursos entregados, y lo peor fue que se hizo común la asignación de divisas preferenciales a empresas dudosamente constituidas sin respaldo económico, llamadas comúnmente de "*maletín*" que terminaban apropiándose de los recursos entregados. Incluso, con el tiempo, se llegó a configurar, un sector de "*empresarios*" cuyo "*emprendimiento*" fue la sagacidad para obtener divisas preferenciales, que les garantizó hacer grandes fortunas en el corto plazo, a los cuales los medios de comunicación les denominaron "*boliburguesía*", para indicar que se trataba de grupos económicos forjados al amparo de negociados con funcionarios del gobierno "*bolivariano*".

Por otra parte, al revisar el comportamiento de otras variables macroeconómicas internas, se detectan inconsecuencias que venían arrastrándose desde 1982 y que, a pesar del discurso revolucionario de ruptura y cambios en relación con el pasado, se mantuvieron e incluso, algunas se agravaron. Al mantenerse anclada la economía nacional a los proventos petroleros, **el Producto Interno Bruto** (PIB), presentó un comportamiento desigual, en los trece años de administración "*bolivariana*". La fuerte recesión que acompañó al período calderista, se prolongó hasta el primer año del nuevo gobierno, luego, el PIB se recuperó levemente en el bienio 2000-2001, para caer nuevamente, producto de la paralización del

país en los años 2002 y 2003 con márgenes altamente negativos de -8, 9 y -9,2 respectivamente (Véase informes económicos de la CEPAL).

A partir de 2004 hasta 2008, la recuperación de las exportaciones petroleras cuyos precios tuvieron una tendencia alcista, repercutió en dicha variable en forma notablemente positiva, es más en 2004, el crecimiento porcentual del referido marcador fue el de mayor nivel durante el período con un 16,8%. Entre los años 2009 y 2010, los efectos de la crisis global derivados de la "*burbuja especulativa*" dieron lugar a la caída de los precios de los hidrocarburos que incidieron en el retroceso del PIB, al terminar ambos años con registros porcentuales negativos. Finalizando el período chavista con saldo positivo, no por cambios y mejoramientos en el patrón productivo interno, sino debido al mejoramiento de los ingresos fiscales petroleros como consecuencia de la recuperación de los precios en el mercado externo.

En materia **cambiaría**, al principio se continuó con el sistema variable proveniente de la administración de Rafael Caldera, pero en 2002 se procedió a establecer ajustes flexibles por las autoridades monetarias, pero la masiva fuga de capitales que había alcanzado en los primeros cuatro años de administración "*bolivariana*" la cantidad de 33.258 millones de dólares, de los cuales más de 21 mil millones salieron en los dos últimos años (El Nacional 16-09-2005, p. A-20) fue lo que obligó a las autoridades, en el mes de febrero de 2003 a aplicar un estricto control cambiario, que luego se flexibilizó hasta que en 2006 de nuevo se aplicó una tasa fija de cambio, la cual perduró hasta 2010, cuando se reajustó a Bs 4.280 para la compra y 4.300 para la venta, concluyendo así el período gubernamental de Chávez. Por supuesto, es necesario recordar que a mediados de 2008 el gobierno nacional, en un arranque de populismo económico, pretendió maquillar la debilidad del bolívar, procediendo a realizar una reconducción del signo monetario, suprimiéndole tres ceros; de manera pues, que la tasa de cambio fue de 4,28 y 4,30 respectivamente.

Aquella dualidad cambiaria, tuvo un efecto nocivo para la economía nacional porque, mientras la tasa oficial, siendo una ficción, por lo demás negativa, que sólo contribuyó a una exacción o "quema" masiva de reservas, porque la necesidad de los entre públicos por disponer de divisas para sus operaciones obligaba permanentemente al Banco Central a otorgar grandes cantidades de divisas preferenciales, mientras gran parte del sector privado para realizar sus operaciones externas debía recurrir al mercado paralelo que, por la presión en la necesidad de dólares, su precio escalaba continuamente, pasando de 3.150 bolívares en 2003 a 5.812 en 2008, un año después la cotización fue de 9.450 hasta finalizar en 2012 cuya tasa de cambio se había disparado hasta 23.950 bolívares por cada divisa norteamericana, dando lugar a un continuo incremento de costos en la producción de bienes y servicios que al obligarlos a vender a precios regulados, terminaban por afectar la

capacidad productiva interna y favorecer las importaciones y por supuesto el control oficial sobre la economía doméstica.

Cuadro 1.

Indicadores macroeconómicos: 1999-2012. Expresados en millones de dólares y porcentualmente

Período	Exportaciones Petroleras	Exportaciones no petroleras	Importaciones	Reservas internacionales	Deuda Total	% Inflación	Variación porcentual del P.I.B.
99-00	22.330	4.942	15.679	15.631	27.586	16,72	-2,00
01-02	21.639	5.086	16.286	12.150	26.822	12,38	-3,10
03-04	27.450	5.999	13.752	22.082	28.481	23,14	3,80
05-06	53.058	7.590	28.796	33.154	28.566	17,00	9,80
07-08	75.843	6.658	49.371	38.282	44.678	27,20	6,60
09-10	58.259	3.415	39.851	15.184	66.751	27,15	-1,90
11-12	90.851	4.225	53.076	29.891	100.194	24,25	4,85

Fuente: Banco Central de Venezuela, Ministerio de Finanzas, Ministerio de Energía y Petróleo.
Elaborado por los autores.

La reorientación de la inversión pública como política de Estado

La inversión pública, durante la preeminencia del modelo representativo se orientó mayormente hacia continuar la creación de infraestructura para aplicar una política de sustitución de importaciones, siguiendo el recetario de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) dependiente de las Naciones Unidas. Por ello, las mayores partidas presupuestarias se destinaron a los Ministerios de Obras Públicas, Fomento, Defensa y por supuesto las empresas del Estado como la Corporación Venezolana de Guayana (CVG).

Dentro de aquel escenario, el gasto social, tuvo una importancia moderada, en la medida que su función, se limitaba a aportar el talento humano para ejecutar las directrices de este, básicamente a través de los Ministerios de Salud y Educación, el primero como garante de la capacidad física y psíquica de la mano de obra, y el segundo dedicado fundamentalmente al adiestramiento para la manipulación de los instrumentos destinados a la producción final.

Fue necesario, entonces, no sólo que se aprobara la reorientación estatal por vía constitucional, sino también, que el presidente Chávez estableciera lineamientos, programas y proyectos destinados a que el nuevo gobierno pudiese modificar la orientación de la inversión pública, donde lo social, se constituyó en el eje sobre el cual comenzó a cabalgar la administración pública. Ahora bien, el cambio de paradigma, no se cimentó solamente acrecentando los aportes hacia los ministerios e instituciones encargados del área social, se hizo, sobre todo creando novedosas formas de resolución de las dificultades e insuficiencias económico-sociales de millones de venezolanos, para ello, el mandatario, recurrió a la fundación de "misiones" sociales.

Durante aquel periodo, entre el presupuesto aprobado y el ejecutado, siempre hubo disparidad por la recurrencia a los créditos adicionales. Efectivamente, para 1999 el presupuesto de gasto fue de 13,50 millardos de bolívares y el ejecutado llegó a 14,54, luego en 2003, las cifras fueron 41,44 y 41,61 respectivamente, en 2004 lo aprobado estuvo por el orden de los 49,96 millardos y lo ejecutado alcanzó la cifra de 60,50 hasta llegar al final del período con un presupuesto de gasto por el orden de los 297,83 millardos y una ejecución que vía créditos adicionales alcanzó 471,12 millardos de bolívares.

Esta forma de gasto expansiva propiciada, entre otras razones, por la recurrencia a los créditos adicionales, para financiar el proyecto en curso, configuró a lo largo del período, una situación deficitaria en ocho de los trece años de gobierno chavista. Entre 2001 y 2003, derivada de la situación de inestabilidad que condujo al paro general y el gobierno recurrió al endeudamiento, luego se produjo un superávit que alcanzó su máxima expresión el 2005 con un 4,1%, la mayor tasa durante el período, pero los niveles de gasto se acrecentaron a partir de 2006, dando como saldo un déficit por el orden del 1,6% aquel año y la situación empeoró progresivamente, pasando a 8,9 en 2009 y finalizando 2012 con un aterrador 13,1 de déficit, lo cual implicaba que la economía atravesaba una grave situación, a pesar de los masivos ingresos fiscales, porque los niveles de erogaciones mantuvieron un ritmo superior al de los ingresos.

Si fijamos la atención en el gasto social, es fácil comprender que la arquitectura institucional creada para *"pagar la deuda social que los gobiernos anteriores habían desestimado"* como reiteradamente lo afirmó Chávez en sus alocuciones, requería de una enorme suma de dinero para cumplirla y efectivamente, hubo un incremento de la inversión social de 22,7 % con relación a la etapa 1984-1998, porque mientras en este período, de los 222.652 millones de dólares de ingresos, se destinaron a lo social 80.680 (36,2%) en la etapa 1999-2012, de los 881.171 millones de dólares de ingresos totales, a la inversión social se le aportaron 519.484, es decir un 58,9% del total (Últimas Noticias, 21-12-2014). Por ello, para comprender tanto la reorganización como las magnitudes de la inversión pública social, no

debe limitarse el estudio a la cuantificación del gasto tradicional, sino también a la inversión directa en programas de asistencia y solución de entidades como el Fondo de Desarrollo Nacional (FONDEN) y PDVSA, a quienes el gobierno nacional les asignó en gran medida el financiamiento de las misiones, o programas de asistencia y solución inmediata.

En el caso de la educación, que había sufrido los embates de las reconducciones y estancamientos presupuestarios en los últimos 20 años de la democracia representativa, presentó a partir de 1999 un repunte y aumento constante hasta 2009, tanto en inversión total como en porcentaje del Producto Interno Bruto. En efecto, una inversión de 2.423.667 millones de bolívares en 1999 pasó a 37.518.054 en 2009, hubo un interludio el año siguiente, retomándose el incremento de la inversión hasta cerrar en 2012 con más de 87 mil millones de bolívares presupuestados por vía ordinaria.

Al agregar a lo anterior la inversión hecha mediante las misiones "Robinson" I, II y III, "Ribas", "Ciencia" y "Sucre" las cuales sumaron entre 2003 y 2012 la cantidad de 4.437 millones de dólares invertidos, según estimaciones del economista Andrés Ramón Giuseppe Ávalos (2014, p 108), entonces se puede afirmar, que con el chavismo en funciones de gobierno, la inversión pública en educación, no sólo frenó un proceso de disminución progresivo, sino que, se insertó en la nueva dinámica de reorientación social del gasto a fin de integrar a los excluidos, y por ello, la expansión del gasto fue constante.

Por supuesto, aquella política social, establecida a partir del uso cada vez mayor de ingentes recursos provenientes de la renta petrolera, únicamente era sostenible en la medida que los precios de los hidrocarburos mantuviesen una tendencia alcista. Por otra parte, es necesario puntualizar que, a pesar de la política social atada a los crecientes proventos petroleros, algunos aspectos de dicha política, además de fundamentarse en prácticas contrarias a la racionalidad administrativa, también eran insostenibles en el tiempo por lo contradictorio e ineficiente en su aplicabilidad. Puntualmente, entre otros aspectos, al tema del empleo formal, el salario real, el consumo, los servicios básicos y sobre todo la seguridad.

Cuadro 2. Indicadores de gasto: 1999-2012

Etapa	Gasto total (Millones Bs)	Gasto social (Millones Bs)	Gasto educativo (Millones Bs)	Peso del gasto educativo o el total	Gasto público en Educación como % del PIB	Gasto Universitario (Millones Bs)	Gasto en Tecnología (Miles Bs)
99-00	19.055.689	7.194.823	3.017.133	15,99	4,15	1.290.452	137.716

01-02	29.904.019	11.442.892	4.762.321	15,90	4,70	1.936.485	328.615
03-04	52.402.244	20.646.468	8.188.602	15,88	4,90	2.781.819	455.698
05-06	124.740.302	44.859.747	16.174.800	14,98	6,05	5.992.118	865.527
07-08	196.422.838	77.302.057	29.669.504	17,55	6,00	9.644.653	1.721.345
09-10	221.634.387	83.123.247	33.284.975	18,84	5,60	10.548.867	1.430.782
11-12	463.402.517	104.508.769	78.279.891	16,83	5,20	12.943.491	3.009.110

Fuente. Ministerio de Finanzas, Ministerio de Educación y Ministerio de Educación Universitaria. Elaborado por los autores.

La matrícula educativa como expresión de la nueva dinámica

En materia de matrícula educativa, al igual que la inversión social, aquella no puede analizarse con los criterios tradicionales, pues el gobierno del presidente Chávez, desde un principio, estableció una serie de programas, destinados incluir a un número elevado de venezolanos que se encontraban al margen del proceso educativo formal. En efecto, focalizar el análisis en las variaciones cuantitativas de los niveles primario, secundario y universitario, marginaría en gran medida una política orientada al acceso a la lectura, el conocimiento básico, el manejo de los medios digitales y electrónicos, en fin, la reducción del analfabetismo en todas sus formas.

En el caso de la **educación primaria**, concebida como tradicionalmente la han establecido las leyes del ramo en los Estados liberales, cuya finalidad es la continuación de la formación del niño que comienza en el nivel inicial, puede afirmarse que nominalmente no creció e incluso, hubo años donde su matrícula se redujo en relación al anterior como los casos de 2007, 2008, y 2009, lo cual debió ser motivo de preocupación de los responsables del área, circunstancia que hasta lo que se ha indagado no hay registro de alguna evaluación destinada buscar las causas de tal disminución, sin embargo, al agregar los alfabetizados de la Misión Robinson I y los inscritos en la Robinson II, destinados a la culminación de la escolaridad para obtener el certificado de sexto grado, entonces, las cifras varían sustancialmente. El proceso inclusivo, en los años que transcurrieron del chavismo en funciones educativas fue reconocido por la Naciones Unidas a través de la Unesco, como país libre de analfabetismo, lo cual, sin duda, reflejaba un avance en esa área.

En el **nivel secundario tradicional** a diferencia de lo sucedido en los últimos años del "puntofijismo", donde la matrícula se contrajo, con el chavismo en el poder, esta siguió un proceso moderadamente ascendente, por supuesto, al agregarle los inscritos de la Misión Ribas -concebida para incorporar a los que no lograron concluir sus estudios medios- el

total de estudiantes de bachillerato se incrementa. Ahora bien, tanto el proceso de alfabetización, como las misiones Robinson II y Ribas, indudablemente que, al principio, su impacto fue superlativo, en la medida que absorbían miles de compatriotas, relegados por años del sistema educativo, pero, al regularse, progresivamente el acceso al mismo, tales misiones, agrupaban menos inscritos.

El subsistema universitario público, que había recibido fuertes embates del neoliberalismo criollo, por tratar de privatizarlo y convertirlo en un negocio lucrativo para los prestadores y un privilegio de minorías sociales con capacidad de sufragarlo fue también objeto de las políticas de inclusión llevadas a cabo con el ascenso al poder del chavismo. Efectivamente, inicialmente, el gobierno tendió puentes con las autoridades de las universidades con autonomía funcional, como la UCV, a quien, por cierto, en un gesto de hidalguía y acercamiento, le devolvieron la custodia y control de su Jardín Botánico, arrebatado a esta, por el salvaje allanamiento de la cual fue objeto a principios de los años setenta del siglo XX, por el primer gobierno del social cristiano Rafael Caldera y convertido en un destacamento antidisturbios de la Guardia Nacional.

El problema fue que la universidad venezolana con la que pretendían establecer acuerdos y planes conjuntos no era la institución posterior a la caída de la dictadura perezjimenista, donde reinaba un espíritu de solidaridad, integrada mayormente, por una comunidad con tendencia a lo inclusivo, apego a los valores democráticos, de defensa de lo popular, contestataria y en fin crítica. En los últimos 25 años del siglo pasado, la universidad pública, de fácil acceso, comprometida con los valores nacionales, fue progresivamente cediendo, hasta prácticamente transformar sus fines y convertirla en reducto de roscas gremiales y estudiantiles, donde se hizo común el desvío de los recursos que recibía para el funcionamiento, usándolos para la promoción personal, grupal o el lucro. Donde fue común las triquiñuelas y componendas para elegir autoridades decanales y rectorales, la corrupción con los concursos de oposición para la contratación de personal docente, las periódicas denuncias de venta de cupos estudiantiles, constituyendo todo ello una deformación de la autonomía universitaria en detrimento de la preparación del talento humano que requería el país.

La última década del siglo pasado, encontró a la universidad pública venezolana, en franco deterioro, agregándose la desidia oficial por rescatarla; porque el interés de gran parte de la dirigencia era disminuir ese gasto al Estado por vía de la privatización, por ello, fue común la reconducción presupuestaria o la disminución directa de la misma, el cobro de exámenes de admisión, la firma de acuerdos con el sector privado bajo la figura de convenios de cooperación, que de tal poco tuvieron, siendo por el contrario gravosos para las

universidades, porque se trataba de negocios altamente ventajosos para las corporaciones privadas, al usar recursos a bajo costo y por la otra, le granjeaba cuantiosos ingresos por vía de "comisión" a los firmantes en nombre de las entidades universitarias.

Por ello, al fracasar los intentos de adecuar la acción universitaria a las nacientes propuestas por el rechazo, sobre todo de las autoridades de las universidades autónomas, que se opusieron ferozmente a los fines del gobierno, pretendiendo continuar el sistema tradicional, a pesar de ser receptoras del mayor porcentaje de recursos y con capacidad para ampliar la matrícula, el gobierno optó por utilizar las directrices ideológico-políticas plasmadas en la nueva constitución para crear las bases jurídicas y la legitimidad indispensable del nuevo modelo universitario. Razón por la cual, creó un sistema universitario paralelo al tradicional, que se adecuara y correspondiera a los intereses de la nueva correlación de fuerzas, con lo cual, una vez más la educación, se constituía en un soporte superestructural de la naciente hegemonía.

Las modificaciones en el área universitaria, comenzaron cuando el gobierno, con la intención de incrementar la matrícula, creó un conjunto de instituciones de educación superior tales como la Universidad Experimental de Yaracuy, estatizó la Universidad del Sur del Lago, transformó en Universidad al Instituto Universitario de la Marina Mercante, creó el Instituto Universitario de Tecnología del estado Bolívar y sobre todo, transformó al pequeño Instituto Universitario Politécnico de las Fuerzas Armadas (IUFAN) en Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA) con 26 sedes en el territorio nacional, lo cual unido al control sobre algunas universidades experimentales como la Simón Rodríguez, Rómulo Gallegos, Ezequiel Zamora, Francisco de Miranda, todos los institutos y colegios universitarios públicos.

Aquellas medidas, entre las cuales estuvo otorgarle rango ministerial al área universitaria, no solucionaban el interés por adecuar ese subsistema al proyecto de apertura y acceso a la mayor cantidad de venezolanos, por ello, fue necesario, proceder a tomar posteriormente otras. En efecto, la existencia -según estimaciones oficiales- de aproximadamente 450.000 bachilleres sin cupo para principios de 2003, unido a la negativa de las universidades autónomas a establecer un programa de flexibilización, apertura para el acceso a las mismas y los bajos resultados de las políticas aplicadas hasta 2002, para contribuir a disminuir la brecha entre demanda y oferta de cupos, donde los bachilleres sin cupo aumentaban progresivamente, fue lo que llevó al gobierno nacional, al igual como lo había comenzado a realizar en otras áreas, a modificar radicalmente su política universitaria.

Inscrito en tal propósito para 2003, se creó la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), se dio inicio y desarrollo de la Misión Sucre, ambos destinados a des enclaustrar la formación

universitaria y municipalizarla a través de las Aldeas Universitarias, las cuales, posteriormente, fueron engranadas en la Misión Alma Mater que, en última instancia, se creó para la ejecución de las políticas emanadas del Ministerio de Educación Superior que, a su vez, seguía directrices de la filosofía o proyecto ideológico plasmado en la Constitución y recogido en los planes de la nación y leyes respectivas. La aparición de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), no fue para oponerla y minar el prestigio de la UCV en la región capital, como había sucedido décadas antes con la creación de la Universidad Simón Bolívar, sino que el surgimiento de esta se inscribía, según sus promotores, en el establecimiento de un modelo destinado a la transformación, apertura e inclusión a través de la municipalización en la formación universitaria.

Por supuesto, la regionalización universitaria comenzó en forma tímida con la Universidad de Oriente (UDO), en 1958 al crearse núcleos en Cumaná, Maturín, Ciudad Bolívar y Puerto La Cruz, pero en forma sistemática, se produjo con la aparición de las universidades nacionales experimentales y politécnicas como la Lisandro Alvarado (UCLA), Simón Bolívar (USB), de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Rómulo Gallegos, Antonio José de Sucre (UNEXPO), Simón Rodríguez (UNESR) con 24 núcleos a nivel nacional; y al aparecer la UBV, se intentó llegar más lejos, pues, los laboratorios, aulas y en fin el conocimiento universitario se pretendió trasladarlo a la comunidad, para lo cual la fundamentación académica y administrativa debía ser distinta al tradicional sistema, para ello jugó un papel relevante la creación de la Misión Sucre, cuyo propósito era:

Propiciar estudios superiores con pertinencia social, con sentido de arraigo y propósito, inmersos en geografías concretas, pero con visión global, comprometidos con el impulso y la promoción del desarrollo endógeno y sustentable de cada una de las regiones, de manera que los espacios educativos se expandan a todos los ámbitos de la vida social y no se restrinjan a las aulas (Ministerio de Educación Superior, 2004, p 26).

Posteriormente, el presidente de la república con el propósito de fortalecer lo ejecutado, crea la Misión Alma Mater en noviembre de 2006 relanzada en el último trimestre del siguiente año, donde lo novedoso fue la transformación de las 29 instituciones universitarias públicas de nivel técnico a universidades politécnicas y experimentales, el impulso para crear nuevas instituciones de tercer nivel, denominadas universidades territoriales, pero, sobre todo, establecer y aplicar un nuevo "diseño de programas de formación de grado" (Ibídem, p, 228).

Ciertamente a partir de la creación de la Misión Sucre y la UBV, pero sobre todo con la aparición de la Misión Alma Mater se intentó un proceso de transformación y ampliación

del subsistema universitario en Venezuela. Según los promotores del proyecto, se trataba de un cambio de paradigma, donde la tradicional concepción del "*pensum cerrado*" de las carreras, se sustituyó por una malla curricular denominada Programas Nacionales de Formación, donde la propuesta central consistía en "*formar profesionales integrales*" en materia científica, tecnológica y humanística, asociada a la realidad y necesidades del entorno local, regional y nacional. La política de transformación y ampliación indudablemente tuvo un impacto en la matrícula universitaria pública desde el punto de vista cuantitativo, pero la forma unidireccional como se estableció cualitativamente generó debilidades.

Cuadro 3

Instituciones universitarias creadas entre 1999 y 2012

Año	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Universidad	1	2	1	0	1	0	0	1	1	1	0	7 (*)	1	1
I.U.T (**)	4	0	3	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Total	5	2	4	1	2	0	0	1	2	2	1	7	1	1

Fuente: Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). Elaborado por los autores.

(*). Seis de estas instituciones fueron transformaciones de I.U.T. en universidades territoriales.

(**). Los cuatro I.U.T. fueron creados por el sector privado.

Cuadro 4.

Indicadores tradicionales de matrícula educativa

Período	Matrícula Total	Primaria	Media	Universitaria	Pública	Privada
99-00	7.258.815	3.088.939	1.792.708	802.494	488.469	318.926
01-02	8.126.933	3.182.222	1.801.177	867.226	510.799	356.427
03-04	8.783.223	3.449.435	2.028.388	1.085.442	595.641	439.802
05-06	9.208.886	3.486.601	2.139.738	1.294.348	819.904	474.444

07-08	9.551.129	3.435.896	2.238.318	1.932.555	1.378.620	535.936
09-10	9.694.103	3.431.886	2.271.164	2.114.781	1.496.532	618.249
11-12	10.916.617	3.462.978	2.363.255	2.429.756	1.774.095	655.661

Fuente: Ministerio de Educación, Ministerio de Educación Universitaria. Elaborado por los autores.

Debilidades del proyecto educativo universitario "bolivariano"

A pesar del esfuerzo por incrementar la matrícula universitaria pública, como parte de la política de inclusión social de la administración chavista, la misma no estuvo acompañada de una labor destinada a mantener cantidad y calidad en términos similares. En efecto las decisiones tomadas, desde el punto de vista cuantitativo en lo inmediato permitieron el acceso a la población flotante e incrementar la oferta matricular, pero, la celeridad como fue instrumentado y el excesivo celo para no desvirtuar su esencia y orientación ideológica, terminaron por darle vida y ejecución a un proyecto que sólo conocían un selecto grupo, incluso dentro del espectro que conformaban la inmensa gama de factores afectas al gobierno de turno.

No se discutió suficiente y abiertamente, ni siquiera en el seno del chavismo universitario para que este lo calibrara y conociera, menos se aplicaron los ensayos suficientes que permitieran detectar deficiencias, omisiones e incluso contradicciones a fin de subsanarlas antes de hacer obligatorio su implementación. Basta señalar, dos ejemplos en el campo docente que denotan la escasa publicidad y discusión en dicho gremio de las supuestas bondades y atributos del proyecto. El primero, sucedió en el mes de noviembre de 2010 en la isla de Margarita, a propósito de una actividad deportiva y recreativa promovida por la federación que agrupaba al profesorado vinculado al oficialismo, al cual asistió representación de todos los institutos, colegios universitarios públicos y numerosos núcleos de universidades experimentales.

Los asistentes al evento, además del dominio de alguna actividad deportiva o recreativa que los condujera a participar en representación de su institución, como miembros de un gremio de filiación "bolivariana", también debían conocer la filosofía y praxis universitaria, del nuevo proyecto promovido oficialmente. Sin embargo, es mesas de trabajo, al tratar la temática, un número considerable de los asistentes, lo desconocían; algunos, demostraban contar nociones de este, pero señalaban "lo controvertido y poco claro del nuevo programa", y apenas una minoría, dominaba tanto la teoría como su ejecución.

El segundo caso, se produjo cuando el Ministerio de Educación Universitaria, promovió unos concursos especiales de ingreso en todos los institutos y colegios universitarios y gran parte de las universidades experimentales, a fin de regularizar tardíamente a miles de profesores contratados por años, lo que ocasionaba una situación de división en el gremio y sobre todo de minusvalía laboral para estos. Entre los requisitos, los aspirantes debían conformar grupos de discusión en torno al modelo educativo en vigencia y luego, presentar una monografía individualizada donde se plasmará el recorrido, la experiencia y las prácticas docentes enmarcadas en el nuevo proyecto.

En ambas actividades se demostró que un elevado número de profesores con años de experiencia y probada vocación docente, no dominaban e incluso rechazaban el proyecto, por lo cual fue complicado para los concursantes asimilar las nuevas dinámicas, hecho que demostró falta de una política informativa, destinada a persuadir y convencer al gremio docente, la necesidad de conocer y aplicar el nuevo proyecto educativo.

Por otra parte, en el seno del oficialismo hubo contradicciones y medidas que no reflejaban coherencia, en la búsqueda de mejorar el subsistema universitario y, por el contrario, generaban suspicacias hacia los reales fines poco participativos del mismo. Tal como la aprobación por la mayoría parlamentaria del chavismo en primera discusión de un proyecto de Ley de Educación Universitaria, destinado a dejar sin efecto la vigencia de la normativa promulgada en 1958 y reformada en 1970, donde quedó en evidencia ciertas divergencias entre las fracciones parlamentarias de los partidos pro oficialistas, quienes unánimemente, no sólo refrendaron el proyecto, sino que sus voceros afirmaban que el mismo fue la concreción de una extensa consulta a nivel nacional.

Sin embargo, el presidente de la república públicamente solicitó a la Asamblea Nacional, por cierto, conformada, mayoritariamente por afectos al oficialismo, que antes de la segunda discusión y aprobación definitiva, el proyecto de ley fuese discutido ... *"con todos los sectores, a fin de lograr el mayor consenso en torno al mismo"*. Indiscutiblemente, aquello era una contradicción, pues generaba dos interpretaciones, una en la cual tanto el Poder Ejecutivo como la mayoría que conformaban el Legislativo trabajaron separadamente, sin comunicación alguna y el presidente Chávez, se enteró del contenido del proyecto al publicarse su aprobación en primera discusión y al notar el rechazo de algunos sectores, incluso de individualidades con simpatía hacia el gobierno, optó por pedir corregir su contenido en aquellos aspectos controvertidos. La otra interpretación, fue que las partes estuvieron al tanto de lo discutido y aprobado, esperaban convertirlo en ley orgánica sin mayores obstáculos, pero, el presidente al observar el rechazo masivo al mismo decidió desmarcarse del proyecto para evitar un bajón en su popularidad. Lo cierto fue que,

finalmente, el proyecto de ley desapareció del interés oficial y fue engavetado indefinidamente.

Otro aspecto controvertido fue que, en pleno desencuentro con autoridades y gremios de las universidades autónomas se promovió un debate e incluso se llegó a discutir un reglamento, donde se propuso democratizar la participación de la comunidad universitaria, mediante el establecimiento del "*voto paritario*" para la elección de las autoridades de las casas de estudio. Se pretendía derogar la disparidad del voto profesoral, respecto del estudiantil, donde los primeros se abrogaban el 75% del registro electoral según lo estipulaba la ley vigente y los reglamentos respectivos en materia electoral, mientras que, en el nuevo instrumento jurídico, además, agregaba la participación de los trabajadores administrativos y obreros en condiciones de igualdad al resto.

Sólo que en paralelo a este propósito inclusivo y de real democratización de la elección de autoridades, el gobierno, incluso, desde principios de la primera década del siglo XXI, había establecido mediante decreto ejecutivo unas "*comisiones de modernización y transformación*" en los colegios e institutos universitario públicos que al contrario de democratizar, restringían la participación de la comunidad, otorgándole plenos poderes a los integrantes de las comisiones, convirtiéndolas en autoridades de facto en forma indefinida.

En tanto que en algunas universidades experimentales como la "Simón Rodríguez", "Ezequiel Zamora", de "Guayana", "Rómulo Gallegos" y "Francisco de Miranda", se ejecutaron intervenciones indefinidamente y en el caso de las nuevas universidades como la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA), Universidad Nacional de la Artes (UNEARTE), Universidad Nacional de la Seguridad (UNES) y todas las territoriales, desde su origen y durante la administración chavista no se tomaron medidas para democratizar la elección de sus autoridades, sino que las mismas siempre fueron designadas por el Ministro de Educación Universitaria. Lo cual permite deducir que el intento de establecimiento de un reglamento inclusivo y paritario para las elecciones de autoridades universitarias estuvo dirigido básicamente a contrarrestar la autonomía funcional de las principales universidades tradicionales. Al menos así se aprecia, mientras no se tenga información oficial que demuestre lo contrario.

A su vez, es necesario puntualizar que muchas de las críticas gubernamentales y afectos al modelo "*bolivariano*" contra el funcionamiento de la universidad tradicional, no se corrigieron, por el contrario, se agravaron en la nueva arquitectura universitaria. Fue así como mientras algunas autoridades de las universidades autónomas implementaban dudosos concursos de oposición para la contratación de docentes, donde prevalecía el

amiguismo y fortalecimiento de roscas y corruptelas, contrariamente el gobierno “legalizó” la contratación masiva de profesores, manteniéndolos en una situación de minusvalía e inseguridad laboral, porque no les garantizaba estabilidad y ascenso, dejando su situación al libre albedrío de las autoridades de la institución, originando una especie de maquila y tercerizados a gran escala.

A los gremios, con sus defectos, por supuesto, el gobierno los despojó de sus facultades y creó una institucionalidad sojuzgada al interés del patrón para la discusión de beneficios socio laboral. El oficialismo, a medida que el tiempo transcurría, se hacía hipersensible a la crítica, cualquier cuestionamiento al desmedido intervencionismo gubernamental en materia universitaria, de inmediato se le asociaba con “*intenciones terroristas*” y “*apátridas*”. Se añade a lo señalado, que la gran mayoría de las autoridades y gremios de las universidades autónomas, al igual que una porción determinante de los denominados profesores ordinarios tanto de las universidades experimentales como de los colegios e institutos universitarios públicos, rechazaban aquel proyecto, no por inviable, sino por razones político-partidistas e ideológicas contrarias al oficialismo.

Entonces, fue cuesta arriba, aplicar un proyecto educativo universitario en condiciones tan controvertidas, por ello, si bien es cierto que se logró incrementar la matrícula universitaria, su aplicación y los resultados parciales, a lo largo de los doce años del chavismo dejaron lagunas administrativas, de participación y sobre todo en cuanto a calidad y destreza en el manejo de herramientas pedagógicas por profesores, estudiantes y profesionales que no fueron subsanadas oportunamente, las cuales a mediano y largo plazo, podrían constituir un defecto estructural del sistema educativo, sobre todo el universitario.

Cuadro 5. Otras estadísticas educativas a partir de la aparición de las misiones.

Año	Alfabetizado Misión Robinson	Matrícula Misión Rivas	Egresados Misión Rivas	Alfabeti- zación	Estudiantes beneficia- rios de Canaimas	Egresados Pregrado	Matrícula de Postgrado
2003	1.001.001	.....	.....	.....	.....	98.320	76.490
2004	313.789	.....	.....	.....	.....	110.667	82.457
2005	167.753	.....	.....	.....	.....	130.542	93.299
2006	51.724	.....	.....	.....	.....	137.068	96.025
2007	28.360	.....	.....	.....	.....	147.263	100.755
2008	89.710	449.179	73.449	240.574	.....	154.016	104.002

2009	26.334	432.902	114.291	139.021	107.593	171.909	109.699
2010	27.474	428.366	75.709	475.549	271.813	197.330	118.086
2011	17.681	312.927	84.198	334.804	934.688	151.413	124.350
2012	33.583	313.031	30.323	199.699	1.001.678	179.510	130.353

Fuente: Venezuela En Cifras, Fundación Infocentro, OPSU e INE.

Conclusiones

La denuncia tanto de los desajustes económicos, expresados en la brecha social entre opulencia de pocos y pobreza de muchos, más la incapacidad manifiesta de la dirección política de la democracia representativa para resolverlos o al menos aminorarlos, fue lo que permitió a los "bolivarianos" encabezados por el teniente coronel Hugo Chávez Frías, ascender rápidamente en el fervor popular e implantar un modelo alternativo al sistema anterior.

El tributo petrolero, la inversión social y la matrícula universitaria, se constituyeron, en aspectos relevantes como soportes del nuevo sistema. El proyecto "bolivariano" se imponía progresivamente, sustentado en un cambio de distribución rentista, donde lo social y concretamente lo educativo estaban al frente de los gastos de inversión a través de las numerosas misiones. Las ofertas de financiamiento de sus propuestas se sustentaban, al igual que en el pasado, en incrementar la explotación y exportaciones de hidrocarburos. Es decir, más extractivismo, más dependencia rentista mono productora.

En materia educativa, se creó un sistema paralelo al tradicional, a través de las "misiones" para agilizar el acceso de densas capas sociales a la recepción de los conocimientos formales. En educación básica se creó la "Misión Robinson" con el propósito de alfabetizar jóvenes y adultos; la "Misión Rivas" tuvo como función, facilitar el acceso de venezolanos para que estudiaran bachillerato y finalmente, la "Misión Sucre", fundamentó su atención en permitir que miles de bachilleres sin cupo pudiesen continuar la formación profesional.

Para ello fue necesario aplicar reformas y cambios en la función rectora del Estado del área educativa. En el subsistema universitario, centro de atención investigativa del presente trabajo, no sólo se creó la "Misión Sucre", sino también se agregó el proyecto "Alma Mater", para municipalizar la formación superior, a tal efecto, se procedió a crear nuevos centros de estudios, adecuar algunas universidades experimentales, y transformar los colegios en institutos universitarios en universidades territoriales, lo cual incidió en el incremento de la matrícula.

Por otra parte, establecer un proyecto con tales dimensiones, requería recursos. Por ello las erogaciones públicas para aplicar tales reformas, fueron incrementándose progresivamente como lo registran las estadísticas oficiales, pero la aplicación abrupta del proyecto, dejó al desnudo sus debilidades, expresadas, por una parte, en la escasa formación de los profesores para acometer dicha empresa, generando oposición y no aceptación por una porción apreciable de este gremio, por la otra, la poca información recibida por los participantes de las eventuales bondades del nuevo modelo, contribuyeron a generar en los mismos escepticismo y desapego, hasta concluir en muchos estudiantes una postura contraria al mismo por considerarlo de poca calidad. Con lo cual quedó demostrado que inversión, no siempre es proporcional a calidad.

Referencias

- Academias Nacionales de Venezuela. (2012). *Reflexiones y Propuestas para la Educación Universitaria*. Caracas: Publicación de las Academias nacionales de Venezuela.
- Aponte Blank, Carlos. (2014). *La política social durante las gestiones presidenciales de Hugo Chávez (1999-2012)*. Caracas: Trabajo mimeografiado para optar al título de Doctor en Ciencias del desarrollo, CENDES-UCV, digitalizado.
- Banco Central de Venezuela. *Informe Económico*. (Desde 1999 hasta 2013). Caracas: publicaciones del BCV.
- Baptista, Asdrúbal. (2016). "Visiones del petróleo: Historia, Capitalismo rentístico y el tiempo en ciernes" en *La nación petrolera: Venezuela, 1914-2014*. Caracas: Coedición ANHVUNIMET, pp 69-104.
- Bruni Celli, Josefina. (2012). "Políticas públicas para el financiamiento de la educación" en *Educación para transformar el país*. Caracas: UCAB-CERPE, pp 133-160.
- Curcio, Pasqualina. (2018). *Hiperinflación. Arma Imperial*. Caracas: Editorial Nosotros mismos.
- El Troudi, Haiman. (2010). *La política económica bolivariana y los dilemas de la transición socialista en Venezuela*. Caracas: CEPES-Monte Ávila editores.
- GARCÍA LARRALDE, Humberto. 2013. "Discurso de incorporación como individuo de número" en revista *Nueva Economía*. Caracas: ANCE, Año XX, No 37, pp 101-119.
- Giuseppe Ávalo, Andrés. (2014). *Visión petrolera de Hugo Chávez Frías (Teoría socialista sobre la política petrolera venezolana)*. Caracas: Editorial Metrópolis.
- Instituto Nacional de Estadística. *Indicadores sociales* (Desde 1999 hasta 2013). Caracas: publicaciones internas.

Key, Ramón. (2010). "La política petrolera y su interacción con la política económica" en revista *Nueva Economía*. Caracas: ANCE, Año XXIII, No 32, pp 153-194.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. *Informe de gestión* (varios años). Caracas: publicaciones internas.

_____. (2011). *Plan de Formación Permanente 2011-2012*. Caracas: publicaciones Internas, (tres módulos: Ético político, Cultura Universitaria, Pedagogía y Didáctica).

Ministerio del Poder Popular de Planificación. (2015). *Venezuela en cifras (Nuestra transición al socialismo)*. Caracas: publicaciones internas.

Palacios Vargas, Víctor y Palacios Rodríguez, Vitzzenay. (2019) *Renta, gasto y matrícula universitaria en Venezuela (Anclas legitimadoras de las relaciones de poder político y socio económico. 1936-2016)*. Madrid: Editorial EIE, digitalizado.

_____. y Burelli Valero, César. (2016). "La renta petrolera y sus manifestaciones en la evolución económico social venezolana" en *Ámbito Cívico militar*. Caracas: CEOFANB, Número 48, pp 50-57.

_____. (2015). "La educación como variable legitimadora de las relaciones socioeconómicas en Venezuela" en *Ámbito Cívico-militar*. Caracas: CEOFANB, Número 46, pp 50-54.

Palma Carrillo, Pedro. (2019). "Venezuela: De la estabilidad a la hiperinflación" en *Inflación e Hiperinflación (Miradas, lecciones y desafíos para Venezuela)*. Caracas: Konrad Adenauer, pp 19-51, digitalizado.

Petróleos de Venezuela, s. a. (PDVSA). *Informe de Gestión* (Desde 1999 hasta 2013). Caracas: publicaciones internas, digitalizado.

Sáez, Francisco y otros. (2018). *Estabilización, crecimiento y política cambiaria en Venezuela*. Caracas: ANCE, digitalizado.

Serrano Mancilla, Alfredo. (2015). *El pensamiento económico de Hugo Chávez*. Caracas: Vadell Hermanos.

Los autores.

VÍCTOR PALACIOS VARGAS. Historiador profesional (UCV), Postgrado en Historia Económica Republicana (UCV). Profesor jubilado de la UNEXCA y activo en la UNEFA desde 2004, investigador del tema renta, gasto y matrícula universitaria en Venezuela, siglos XX y XXI. Autor de libros y artículos en revistas arbitradas.

VITZENAY ADRIANA PALACIOS RODRÍGUEZ. Economista (UNEFA), Postgrado en Gerencia del Sector Público (solo falta tesis) en la UCAB, cursante del cuarto semestre en la especialidad Lengua y Literatura en la UPEL-sede J.M. Siso Martínez. Profesora tiempo completo, adjunta a la coordinación de la Licenciatura Turismo y TSU Hotelería. Investigadora y coautora de un libro y artículos.

ZENAIDA RODRÍGUEZ HERRERA. Licenciada en Historia y Abogada, ambas carreras en la UCV, jubilada del Congreso Nacional, donde laboró como integrante de la Oficina de Investigaciones históricas y políticas, bajo la dirección del Dr. Ramón J. Velásquez. Actual profesora medio tiempo en la UNEFA. Investigadora activa.

La economía venezolana cuentos y verdades.

Pasqualina Curcio Curcio.

(Caracas: Editorial Trinchera, 2020, 125 pp.).

En este último título la profesora Pasqualina Curcio expone los cuentos y las verdades de la economía actual venezolana, estudiada minuciosamente desde la década de los '70 en la mayoría de los casos y mostrándonos datos desde los años '20 donde lo ha considerado pertinente. A pesar de ser una obra muy sucinta, Curcio conjuga de manera magistral la brevedad, la profundidad y la cantidad de datos analizados con un lenguaje *invitativo*, que convoca y para la comprensión de toda la población que le aqueja el statu quo de nuestra nación.

Este libro está escindido en tres partes que representan tres episodios distintos de nuestra historia política: 1) **Cuentos de la Cuarta... que se repiten en la Quinta** está constituido por *Vagos y flojos, Monoproductores, Economía de puertos, La papá, también, es importada, Sustitución de importaciones, Inversiones/ Privadas/ Extranjeras, Rentismo petrolero: I. Repartición de la torta* y II. *Vividores de la "renta petrolera", El Estado: ¡más ineficiente imposible!, Tributo a la burguesía, La gota que rebotó el vaso.*

2) **Cuentos en/ y de la Revolución Bolivariana** lo conforman *La culpa es del Socialismo fracasado, Culpa de Chávez, Logros de la Revolución Bolivariana, Expropiaciones, Al borde de la quiebra*; y 3) **Cuentos en tiempos de Guerra Económica**, cuyos mitos son *La culpa es del modelo, La máquina de dinero, Huyen millones, Crisis humanitaria*. Además de contar con el prólogo de nuestro prestigioso profesor Mario Sanoja Obediente.

Respecto al primer mito de *Vagos y flojos* la profesora Curcio hace una comparación del PIB (Producto Interno Bruto) de Venezuela y los Estados Unidos, el seguimiento de este indicador es lo mejor para discernir si es un mito o una realidad. El PIB de este segundo país mostró un crecimiento de "1.483%, desde 1920 hasta 2008; mientras que el de Venezuela fue de 14.277%. O sea, el país suramericano mostró un crecimiento 9,6 veces mayor que el de EE.UU., durante el mismo período"¹.

Es sencillo desmontar el cuento de que somos *Monoproductores* debido que nuestra actividad económica no solo depende de la exportación de petróleo, un 85% está

¹ Pasqualina Curcio Curcio, *La economía venezolana cuentos y verdades*, 26.

representado por la producción de otros bienes y el 15% restante es por la colocación en el mercado internacional del mencionado hidrocarburo.

Aquí algunas cifras del 2014 de diversos sectores extraídas del estudio de Curcio: la empresa manufacturera aportó el 21%, los servicios prestados por el Gobierno general como salud, educación, orden público, protección social representaron el 15,6%, los servicios inmobiliarios y de alquiler junto con comercio y servicios de reparación manifiestan un 25.8%, por citar algunos, por lo que concluimos que “no somos una economía monoprodutora, somos una economía monoexportadora”².

Curcio nos dice referente al cuento de *Economía de puertos* “El hecho cierto y cuantificado es que, desde 1950 hasta 2014, las importaciones en Venezuela han representado, en promedio, el 19% del PIB”³. Ésta logró reducirse dos puntos desde la “nacionalización” de la industria petrolera en 1976 hasta 2014. “Disminuyó aún más durante el período 1999 y 2014, pasó a ser el 10%. En 2009, por ejemplo, las importaciones con respecto al PIB fueron 7%”⁴.

Aprovecha Curcio de plantear el problema de la sobrefacturación que no es otro que el sobreprecio que le cargan a los productos que importan, claro está que es en connivencia con funcionarios públicos que deberían fiscalizar el buen uso de las divisas. Es una forma fraudulenta que tiene la burguesía de adquirir divisas desde que el Estado decidió implementar el tipo de cambio fijo que ya de hecho está sobrevaluado.

Curcio muestra datos para ver las comparaciones Kg/ per cápita desde 1960 hasta el 2014, con lo que se puede hacer un análisis completo y desarrollar varias aristas. “Los costos unitarios de importación para el período 1976-2014 aumentaron 348%, pasaron de 0.782 a 3,503 miles de US\$ por tonelada métrica. Fenómeno que se observó, sobre todo, en la década de los ‘90 y, (...), a partir de 2003”⁵. La sobrefacturación arrojó la exorbitante cifra de US\$ 348.724 millones desde 1976 hasta el 2014.

A pesar de este acto Venezuela siempre ha tenido una balanza de bienes superavitaria, es decir; las exportaciones han sido mayores que las importaciones, a diferencia de los EE.UU. que su balanza es deficitaria y representa un 11% de su PIB según datos del Banco Mundial en el mismo período. El mito de *La papa, también, es importada* sirvió para reconocer que se debe ayudar con financiamiento a los pequeños y medianos agricultores comprometidos con su trabajo y el pueblo, ya que el “50% de la producción total de alimentos procesados en la agroindustria está está concentrado en el 10% del total de empresas privadas”⁶.

² Ibid., 30.

³ Ibid., 31.

⁴ Ibid., 31.

⁵ Ibid., 33.

Esto afecta al modelo económico de producción en Venezuela porque un bien tan esencial como los alimentos no puede estar en manos de monopolios y o en empresas privadas con fines viles.

En cuanto a la alegoría *Inversiones/ Privadas/ Extranjeras* Curcio nos da unos datos importantes según en BCV (Banco Central de Venezuela) registrado en el 2008 “el sector privado recibió del Estado US\$ 47.083 millones; una de las mayores asignaciones registradas desde la década de los '70 y, sin embargo, la inversión privada fue una de las menores, apenas el 10% del PIB”⁷.

Hay un dato curioso y es que mientras más divisas, a precio preferencial, se le otorga a dicho sector disminuye abruptamente sus importaciones, ya que no son productores sino importadores de productos acabados como los son repuestos, parque automotor, medicinas, alimentos, etc. Jamás les ha interesado producir porque siempre han visto al Estado como la madre que debe otorgarle las divisas preferenciales a través de los ingresos de la exportación de petróleo.

El BCV publicó su Balanza de Pagos de dicho sector desde 1976 hasta 2018 y totalizó US\$ 57.562 millones, que representa el 4,54% del PIB, mientras que los ingresos de las exportaciones petroleras figuran el 98%, o sea; es risible cuando plantean que la solución para salir de la crisis es nada más y nada menos que darle carta abierta a las “inversiones” de la empresa privada y si es extranjera mucho mejor.

En cuanto al *rentismo petrolero*: I. *Repartición de la torta* y II. *Vividores de la “renta petrolera”*, suministra detalles y plantea lo medular de la cuestión, la inequitativa redistribución que ha existido siempre en Venezuela hasta el triunfo de la Revolución Bolivariana y quiénes son los que han vivido de la renta y determina lo que es verdaderamente el término renta.

El mito *El Estado: ¡más ineficiente imposible!* también fue derribado con cifras, gráficos y todos los detalles necesarios para demostrar que tenemos todo a favor para convertirnos en una república socialista que la nación capitalista en la que siempre hemos vivido.

Por una parte, el eje de *Tributo a la burguesía* demuestra la preferencia que siempre hemos tenido con la oligarquía que forma parte de nuestra nación respecto a la presión tributaria. Por la otra; *La gota que rebosó el vaso* es el resultado de las excusas que esta clase social plantea y es bajar aún más o suprimir los impuestos porque de esta manera crecerá

⁶ Ibid., 38.

⁷ Ibid., 46.

la economía y podrá rebosar el vaso y así esa supuesta economía en ascenso llegue a los sectores marginados y éstos se vuelvan prósperos.

La segunda parte de su estudio *Cuentos en/ y de la Revolución Bolivariana* es una invitación y rememoración de los *Logros de la Revolución Bolivariana*, el discurso trasnochado y falaz del modelo fracaso, refiriéndose al socialismo y las *Expropiaciones* que han llevado al país al "status quo" que nos hallamos, lo que ellos denominan *Al borde de la quiebra*.

Cuentos en tiempos de Guerra Económica es la última parte de esta obra y trata *La culpa es del modelo* que está relacionado a *La culpa es del socialismo fracasado*, *La máquina de dinero*, uno de los temas más abrasadores en la actualidad de nuestro país. Recomiendo la lectura del artículo *ataque exponencialmente criminal* publicado el 19 de abril por la profesora Curcio para complementar este interesante apartado que desenmascara los intereses neoliberales y falsas teorías que adversan la impresión de papel moneda para mitigar el ataque a nuestra moneda.

Bajo la misma urdimbre *Huyen millones y Crisis humanitaria* son las leyendas con las que concluye su libro. A modo de esbozo "según la CIA, la tasa de mortalidad infantil en Venezuela, durante 2018, fue 11,9 por cada mil nacidos vivos. Menor que la de Colombia, 13,2; Ecuador, 15,9; Brasil, 16,9; Perú, 17,8"⁸ y para contrastar con la tasa de mortalidad general tenemos "5,3 por cada mil habitantes; menor que la de Colombia, 5,5; Perú, 6,10; Chile, 6,3; Brasil, 6,7; Argentina, 7,5"⁹. El lector puede sacar las conclusiones de la supuesta crisis humanitaria en la que vivimos.

Finalmente, el estudio de Curcio nos muestra la vigencia de Karl Marx más allá del discurso político; en lo económico, con pruebas fehacientes y un estudio detallado y profundo en esta obra tan breve, pero de difusión obligatoria a toda la población. Comprendamos para quienes somos víctimas de lo que acontece "*Absurdo suponer que El paraíso/ es solo la igualdad las buenas leyes/ el sueño se hace a mano y sin permiso/ arando el porvenir con viejos bueyes*"¹⁰.

Miguel Arcángel Manrique Torrealba

Profesor de Geografía e Historia - Investigador independiente.

miguel.manrique.torrealba@gmail.com

⁸ Ibid., 118.

⁹ Ibid., 118.

¹⁰ Silvio Rodríguez, *Llover sobre mojado*, Tríptico Vol. 2 (1984)

Normas para la publicación de los artículos. SAPIENS, Revista Universitaria de Investigación

Rules for the publication of articles. SAPIENS, University Research Journal

1. En general, los artículos (a partir de 10 cuartillas en caso de un solo autor, como mínimo y 20 cuartillas a partir de 2, 3 o más autores como mínimo) serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros. En todo caso, el trabajo debe ser inédito.

In general, articles (from 10 pages in the case of a single author, at least and 20 pages from 2, 3 or more authors at least) will be completed or ongoing research, bibliographic reviews, technological development reports, essays, proposals for models and innovations, description of new theories of any of the sciences or arts, among others. In any case, the work must be unpublished.

2. Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble - ciego. En dicho proceso participan evaluadores externos a la institución. All articles will be submitted to an arbitration process with the double-blind system. In this process, external evaluators to the institution participate.

3. Los artículos deberán enviarse en digital (no se aceptan manuscritos impresos) y en formato Word (modo de compatibilidad) a la dirección: sapiensrevista@gmail.com. Debe anexar una declaratoria firmada (copyright) en la que se exprese que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros).

Articles must be sent digitally (printed manuscripts are not accepted) and in Word format (compatibility mode) to the address: sapiensrevista@gmail.com. You must attach a signed declaration (copyright) stating that the work is unpublished and that it has not been proposed for publication to another means of print or electronic dissemination (magazine, newsletter, editorial, among others).

4. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos y otros aspectos afines, deben ajustarse a las que se encuentran condensadas en el Manual de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (Exceptuando lo especificado en la presente normativa como numeral 7). The rules of writing, presentation of tables and graphs and other related aspects, must conform to those that are condensed in the Manual of

Specialization, Master and Doctoral Theses of the UPEL (Except as specified in this regulation as a numeral 7).

5. El pie de página se empleará exclusivamente para presentar aclaratorias derivadas del texto, indicar colaboraciones y otras que el autor considere relevante señalar, en ningún caso para citar referencias bibliográficas.

The footnote will be used exclusively to present clarifications derived from the text, indicate collaborations and others that the author considers relevant to note, in no case to cite bibliographic references.

6. La lista de referencias al final del trabajo debe mostrar primer apellido y nombre completo del autor(a) o autores(as), como se ejemplifica a continuación:

The list of references at the end of the work must show first name and first full name of author (s) or authors (as), as exemplified below:

Artículo en Revista:

Beyer Walter (1999). El significado en matemática: un problema didáctico.
Enseñanza de la Matemática, 8(1), 3-13.

Libro:

Mora David (2002). Didáctica de las matemáticas en la educación venezolana. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Referencia Electrónica:

Bhaskar Roy (1975). A realist theory of science [Documento en línea].
Disponible:<http://www.raggedclaws.com/criticalrealism/archive/rts/rts.html> [Consulta: 2009, febrero 2]

Artículo o capítulo en libro compilado u obra colectiva:

Becerra Rosa y Moya Andrés (2008). Hacia una formación docente crítica y transformadora. En D. Mora y S. De Alarcón (Coords.), Investigar y transformar (pp. 109-155). La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Publicaciones derivadas de eventos (actas o informes editados-proceedings):

León Nelly (1998). Explorando las nociones básicas de probabilidad a nivel superior. En Memorias del III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (pp. 322-328). Caracas: Asociación Venezolana de Educación Matemática.

Asimismo, la lista de autores debe colocarse en orden alfabético y con sangría francesa.

Also, the list of authors should be placed in alphabetical order and with French indentation.

Gráficos (Figuras):

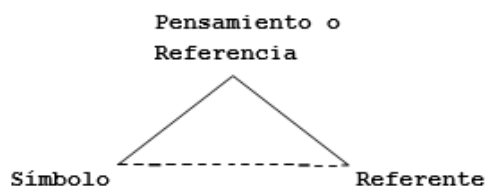


Figura 1. Triángulo básico (o semiótico) de Ogden y Richards. Adaptado de Ogden y Richards (1946, p. 36).

7. Cuadros (Tablas) y Gráficos (Figuras). Deben presentados de la forma siguiente: They must be presented as follows:

Cuadro 1
Instrumentos de la experiencia didáctica

Aprendizaje que se evalúa	Punto que se analiza	Instrumento	Objetivo
APD	Base teórica y experiencia didáctica	Diario metacomplejo	Evaluar al descubrimiento
ABP	La generación de problemas y la capacidad de discursar con Teoría Fundada	Preguntas generativas	Guardado en Este PC de generar problemas integrales y contextuales
APP	La capacidad de elaborar proyectos de investigación a partir de problemas	Proyectos de investigación	Evaluar proyectos de investigación

Cuadro 1
Instrumentos de la experiencia didáctica

Nota. Fuente: González (2009, p. 288).

Gráficos (Figuras):

Figura 1. **Triángulo básico (o semiótico) de Ogden y Richards.** Adaptado de Ogden y Richards (1946, p. 36).

8. Ejemplos de citas textuales, de 40 o más palabras (Ejemplo 1) y de menos de 40 palabras (Ejemplo 2):

Ejemplo 1:

La gran diversidad sociocultural de los contextos donde se realiza la educación de jóvenes y adultos, la heterogeneidad de la composición social de los participantes, las características de los promotores, asesores, facilitadores, maestros y profesores, sobre todo en lo que respecta a su formación y capacitación, obligan a concebir una pedagogía dinámica y flexible que permita dar respuestas a las posibilidades, intereses y necesidades del contexto (Canfux, 2008, pp. 39-40).

Ejemplo 2:

“El currículo debe articular con la organización escolar en dos ramas importantes la administración escolar y la evaluación. Si no se da esta articulación, merma el espíritu humanístico y sociocrítico que se propone” (Rojas, 2008, p. 168).

[Observe que hay un espacio entre el punto y el número de página].

9. El encabezamiento de los artículos debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, el nombre del Instituto o Universidad al que pertenece(n), así como su dirección de correo.

The heading of the articles must include the title, the name of the author or authors, the name of the Institute or University to which they belong (n), as well as their email address.

10. El resumen debe incluir entre 100 y 150 palabras y contener el objetivo, el propósito del trabajo, una síntesis de la metodología utilizada, del desarrollo y de las conclusiones más relevantes. Debe estar acompañado con su respectiva versión en inglés y en francés.

También deben presentarse entre 3 y 5 palabras clave del artículo, al final del resumen.

The summary should include between 100 and 150 words and contain the objective, the purpose of the work, a synthesis of the methodology used, the development and the most relevant conclusions. It must be accompanied with its respective version in English and French.

You must also submit between 3 and 5 keywords of the article, at the end of the summary

11. Debe anexar reseña curricular del (los) autor(a) o autores(as), sin exceder las 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.

Must attach curriculum review of the (authors) or authors (as), without exceeding 50 words, as well as the address, telephone numbers and electronic mail (s) where you can be located.

12. De acuerdo con las características del trabajo, su longitud puede variar entre 12 y 25 cuartillas, letra Times New Roman, tamaño 12, interlineado 1,5 (incluyendo referencias y anexos).

According to the characteristics of the work, its length can vary between 12 and 25 pages, Times New Roman font, size 12, line spacing 1.5 (including references and annexes).

13. El trabajo que haya sido aceptado con observaciones será devuelto a su(s) autor(es) para que haga los ajustes que correspondan y remita una nueva versión al Coordinador de Arbitraje.

The work that has been accepted with observations will be returned to its author (s) so that it makes the corresponding adjustments and sends a new version to the Arbitration Coordinator.

14. El trabajo que no haya sido aceptado será devuelto a su(s) autor(es) con las observaciones correspondientes.

The work that has not been accepted will be returned to its author (s) with the corresponding observations.

Reseñas:

Constituyen breves presentaciones (dos a tres cuartillas a espacio y medio) de libros, publicaciones, tesis, trabajos de ascenso, conferencias, eventos de relevancia, tanto nacionales como internacionales, en el marco de las diferentes disciplinas que explicita la revista en sus objetivos.

They consist of brief presentations (three pages to space and a half) of books, publications, theses, promotion works, conferences, relevant events, both national and international, within the framework of the different disciplines that the journal explains in its objectives.

Los árbitros son especialistas de probado nivel en los diversos ámbitos de investigación que abarca SAPIENS, Revista Universitaria de Investigación, quienes son responsables de evaluar la calidad y pertinencia de los trabajos propuestos, así como asesorar al Comité Editorial en esta materia. Entre sus funciones se encuentran:

1. Evaluar los trabajos consignados ante el Comité Editorial.
2. Argumentar los juicios emitidos.

Los aspectos para considerar por los árbitros en la revisión de los trabajos se corresponden con preguntas como:

1. ¿Realiza aportes teóricos/metodológicos significativos en el área disciplinar?
2. ¿Están fundamentadas las ideas? ¿Refiere y discute los estudios importantes vinculados al tema central del trabajo?
3. ¿Es consistente el enfoque ontológico-epistemológico-metodológico-axiológico?
4. ¿Posee un enfoque innovador?
5. ¿Es relevante el tema? y
6. ¿Es el discurso del autor claro y coherente?

