

LA EDUCACIÓN POSIBLE PARA LA VENEZUELA URGENTE:

Contribuciones desde la Formación
Docente



EDITORAS
MARÍA LOURDES PIÑERO, ELBA ÁVILA,
MARÍA EUGENIA CARRILLO & FRANCIS GONZÁLEZ



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES

LA EDUCACIÓN POSIBLE PARA LA VENEZUELA URGENTE:

Contribuciones desde la Formación Docente



María Lourdes Piñero Martín
Coordinadora Editorial

Elba Ávila
María Eugenia Carrillo
Editoras Adjuntas

Francis González
Coordinadora del Comité Científico

Barquisimeto, Venezuela
Noviembre 2020

PUBLICACIÓN FINANCIADA Y EDITADA POR:

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES Y
EL FONDO EDITORIAL UPEL (FEDEUPEL)**

Barquisimeto, estado Lara. Venezuela
Primera Edición digitalizada
DEPOSITO LEGAL N°: LA2020000145
ISBN: 978-9807464-27-7
DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0004>
© UPEL-IPB, Barquisimeto, 2020
© FEDEUPEL, Caracas 2020

© María Lourdes Piñero Martín, Elba Ávila, María Eugenia Carrillo & Francis González.
Editoras
e-mail: publicacionesupelipb@gmail.com
+582512544186/2516298
+584145230717

CRÉDITOS

La pintura de la cubierta: Es una obra cedida por el Artista visual e ilustrador Oscar Olivares la cual tiene por nombre “Venezuela navegando hacia la luz”. Caracas. Venezuela

Sitio web: <http://olivaresart.com/>

Diagramación y diseño: Dra. Elba Ávila UPEL IPB, Venezuela

Revisión: Dra. Isabel T. Suarez P., UPEL IPB, Venezuela

Apoyo Técnico: Lic. Ana Gabriela Colmenares, UPEL IPB, Venezuela

Las contribuciones presentadas en el presente libro han sido arbitradas por un comité científico nacional e internacional mediante el método doble ciego y apoyado en un riguroso instrumento de revisión formativa.

Para referenciamiento:

Piñero, M. L., Ávila, E., Carrillo, M.E. & González, F. (Eds.) (2020) *La Educación Posible para la Venezuela Urgente. Contribuciones desde la Formación Docente*. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB.
DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0004>

Para referenciamiento de los colaboradores:

Apellido, Inicial del Nombre., Apellido, Inicial del Nombre. & Apellido, Inicial del Nombre. (2020) *Título de la contribución*. pp. xx-xx. En: Piñero, M.L., Ávila, E., Carrillo, M.E. & González, F. (Eds.) (2020) *La Educación Posible para la Venezuela Urgente. Contribuciones desde la Formación Docente*. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0004>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



AUTORIDADES DE LA UPEL

Dr. Raúl López Sayago

Rector

Dra. Doris Pérez Barreto

Vicerrectora de Docencia

Dra. María Teresa Centeno

Vicerrectora de Extensión

Dra. Moraima Esteves

Vicerrectora de Investigación y

Postgrado

Dra. Nilva Liuval de Tovar

Secretaria

AUTORIDADES DE LA UPEL-IPB

Dr. Nelson Silva

Director Decano

Dra. Marianela Méndez Cubillán

Subdirectora de Docencia (E)

Dr. Oscar Chapman

Subdirector de Extensión

Dra. Mercedes Moraima Campos

Subdirectora de Investigación y

Postgrado

Dra. Norelvis Saturnini

Secretaria (E)

COMITÉ EDITORIAL

PhD. María Lourdes Piñero Martín

Coordinadora Editorial

PhD. Elba Ávila

PhD. María Eugenia Carrillo

Editoras Adjuntas

PhD. Francis González

Coordinadora del Comité Científico

Comité de Traducción

M. Sc. Hugo Romero

Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador

PhD. Joibel Giménez

Universidad Autónoma de Baja California, México

PhD. Gerardo Corbo

UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

Venezuela





COMITÉ CIENTÍFICO

PhD. Eduardo Campechano
Universidad Cesar Vallejo, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6152-7071>

PhD. Edwin Esteban Rivera.
Universidad Nacional Hermilio Valdizan, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4669-1268>

PhD. Carmen Varguilla
Universidad Nacional del Chimborazo. Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-3834-2474>

PhD. María Giuseppina Vanga
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
<http://orcid.org/0000-0003-0143-8381>

PhD. Argenis Montilla
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
<http://orcid.org/0000-0001-9739-4971>

PhD. Jesús Meléndez
Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-8936-5513>

PhD. Alexis Tapia
Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-0156-9616>

PhD. Nelcar Camacho
Universidad de Especialidades Turísticas, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-1892-8117>

PhD. Debbie Carmona
Instituto De Educación Superior Sindicato De
Educadores De Buenos Aires. Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-6942-9943>

PhD. Livia Estela Díaz
Universidad Luis Amigó y Universidad del Sinú.
Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-2045-4443>

PhD. Álixon Reyes
Universidad Adventista de Chile, Chile.
<https://orcid.org/0000-0001-9857-0930>

PhD. Mercedes Inciarte
Atlantis University, EEUU
<https://orcid.org/0000-0002-1813-5283>

PhD. Freddy Mayora
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-0056-5717>

PhD. José Sánchez Carreño
Universidad de Oriente. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-3767-5453>

PhD. Alfonso Carrillo
Universidad Politécnica Experimental Antonio José de
Sucre. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-9728-7690>

PhD. María del Pilar Alonso
Universidad Yacambú, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-9622-1750>

PhD. Gregori Ladera
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-1281-3434>

PhD. María Eugenia Calzadilla
UPEL-Instituto Mejoramiento Profesional del
Magisterio. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-8353-0645>

PhD. María Eugenia Carrillo
UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-4536-6618>

PhD. Irene Puigverg
UPEL-Instituto Mejoramiento Profesional del
Magisterio. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-0192-3764>

PhD. Francisca Fumero
UPEL-Instituto Pedagógico de Maracay. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-2236-0088>

PhD. Mariangel Herrera
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-1550-3981>

PhD. María Eugenia Rivera
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
Venezuela

PhD. Yudith Acosta
Universidad del Zulia, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-2960-4292>

PhD. Blanquita García
Universidad del Zulia, Venezuela
<http://orcid.org/0000-0003-1737-5880>

PhD. Emely Chirinos
Universidad del Zulia, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-8175-3324>

PhD. Luis Eduardo Piña
Universidad Politécnica Territorial de Falcón Alonso
Gamero, Venezuela.
<https://orcid.org/0000-0002-6669-0572>

PhD. Carlena Astudillo
Universidad Politécnica Territorial José Antonio Páez.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-8758-6352>

PhD. Juan Hernández
Universidad Politécnica Territorial José Antonio Páez.
Venezuela
<http://orcid.org/0000-0003-1737-5880>

PhD. Lieé Mejía de Pichardo
Universidad Politécnica Territorial Andrés Eloy
Blanco. Venezuela
<http://orcid.org/0000-0002-3557-2487>

PhD. Wiston Quintero
Universidad Politécnica Territorial Andrés Eloy
Blanco. Venezuela
<http://orcid.org/0000-0002-3828-4104>

PhD. Johnny Antiche
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-0662-8021>

<https://orcid.org/0000-0001-8300-6915>

PhD. Nelson Silva
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-9843-7603>

PhD. Elba Ávila
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-2794-2658>

PhD. María de la Soledad Bravo
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-0144-1815>

PhD. Isabel T. Suárez P.
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-2353-4657>

PhD. Norelvis Saturnini
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-6420-9354>

PhD. Aura Mariela Salas
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-1045-6389>

PhD. Weider Galíndez
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-6231-3286>

PhD. Yimber Galíndez Crespo
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-1210-737X>



CONTENIDO



AUTORES COLABORADORES.....	<u>Pág.</u>
PRÓLOGO.....	<u>9</u>
Reinaldo Rojas	<u>10</u>
PRESENTACIÓN.....	<u>14</u>
María L. Piñero M.	
Educación Bioética: Una Asignatura Necesaria en la Formación del Docente.....	<u>19</u>
Esequiel L. Rojas T	
Pedagogía de la Ciudadanía: Perspectivas para la Transformación Social y Humana.....	<u>39</u>
Nellys M. Castillo R.	
Conductas Prosociales. Una Reflexión Necesaria para la Sana Convivencia en el Aula.....	<u>69</u>
Doris M. Colina S., Evangelina Pérez C. & Libia M. Alvis B.	
La Nueva Ciudadanía para el Empoderamiento Femenino: Aportes a la Formación Docente.....	<u>97</u>
Ysalisky N. Páez V.	
Retos de la Educación Ambiental para la Sostenibilidad en la Formación del Nuevo Docente.....	<u>127</u>
Ana C. Reyes	
Inclusión Educativa: Visión del Docente Centrada en la Otredad.....	<u>146</u>
Carmen T. Hernández G. & Gladys M. Márquez R	
Formación Inicial Docente en Conexo para la Atención No Convencional.....	<u>163</u>
Yarinés del C. Perdomo de P. & Alejandro J. Campos O.	
Formación del Docente Inclusivo: Un Reto Posible ante la Urgencia Educativa.....	<u>191</u>
María Vásquez	

CAPÍTULO I

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA

	Aportes de la UPEL para la Educación Inclusiva y la Formación de Calidad..... <u>212</u> Doris Pérez, Betsi Fernández & Caritza León
CAPITULO II FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA	Competencia Docente: Una Reflexión para el Mejoramiento en la Calidad Educativa..... <u>234</u> Yan C. Ureña V., Roberto C. Ontiveros C. & Norcelly Y. Carruyo D.
	Formar para Emprender en Tiempos de Incertidumbre: Rutas Emergentes para las Especialidades de Educación Técnica..... <u>255</u> Karla M. Flores, Francia Becerra & Adilia Flores
	Enseñanza y Aprendizaje de la Investigación: La Urgencia de una Nueva Formación Científica Docente..... <u>284</u> Tomás A. Pérez H.
	Neuroliderazgo: Estrategia prospectiva en la Formación Docente..... <u>300</u> Ana Y. Alvarado & Emilia Carucí L.
	Ser Digital Hoy: Desafíos para Educar y Educar-se ante una Sociedad en Red..... <u>316</u> Olmery T. Mascareño J. & Esequiel L. Rojas T
	Aprendizaje Experiencial mediante Prototipos Inteligibles: Una Solución para la Formación Pedagógica de Nativos Digitales..... <u>343</u> Orlando E. Hernández O.
CAPITULO III FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ESPIRITUALIDAD	Espiritualidad y Pedagogía: Un Encuentro con el Otro desde la Acción Formativa.... <u>371</u> Any S. Montero S. & Manuel A. Ramírez M.
	Pedagogía de la Espiritualidad: R-Evolución desde el Ser Espiritual..... <u>394</u> Irma C. Morantes, C.
	El amor en Tiempos de Crisis. Reflexiones Pedagógicas para una Venezuela posible..... <u>422</u> Esperanza Piña de V. & Maribel Paradas F.



AUTORES COLABORADORES

Adilia Flores
Alejandro J. Campos O.
Ana C. Reyes
Ana Y. Alvarado
Any S. Montero S.
Betsi Fernández
Caritza León
Carmen T. Hernández G.
Doris M. Colina S.
Doris Pérez.
Emilia Carucí L.
Esequiel L. Rojas T.
Esperanza Piña de V.
Evangelina Pérez C.
Francia Becerra
Gladys M. Márquez R.
Irma C. Morantes C.
Karla M. Flores
Libia M. Alvis B.
Manuel A. Ramírez M.
María Vásquez
Maribel F. Paradas
Nellys M. Castillo R.
Norcelly Y. Carruyo D.
Olmery T. Mascareño J.
Orlando E. Hernández O.
Roberto C. Ontiveros C.
Tomás A. Pérez H.
Yan C. Ureña V.
Yarinés del C. Perdomo de P.
Ysalisky N. Páez V.



PROLOGO

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ALDEA GLOBAL

Dr. Reinaldo Rojas

Individuo de Número

Academia Nacional de la Historia



<https://orcid.org/0000-0002-9749-3299>

¿Qué tipo de educación es la que se corresponde con el momento actual? Esta interrogante es el tema de fondo abordado en este libro plural, cuyos editores me han solicitado prologar. De antemano, empiezo por agradecer la invitación a formar parte de la obra, pero debo confesar que el problema planteado no es sólo complejo, sino por lo demás, de una urgente actualidad. Con el telón de fondo de los estudios aquí reunidos me voy a permitir reflexionar, desde una perspectiva histórica, acerca de la relación estrecha que debe existir entre sociedad y educación y, a partir de allí, entre las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y las políticas de formación de maestros y profesores para la enseñanza básica, media y profesional. Esta visión de totalidad nos permitiría comprender mejor la incidencia de los cambios en el oficio de enseñar y en las prácticas pedagógicas. Precisemos entonces la interrogante ¿Qué significa formar docentes para la sociedad actual?

En términos socio-culturales, hemos entrado a partir de la última década del siglo XX en un tipo de comunidad humana global, des-territorializada, que Marchall McLuhan definió como una “Aldea global”. Su obra más conocida, *Comprender los medios: las extensiones del ser humano*, fue publicada en 1964, época de Guerra Fría entre soviéticos y norteamericanos por la hegemonía mundial. Era un mundo dividido entre estados nacionales, muy alejado de esas dimensiones de conexión e intercambio que hoy apreciamos gracias a los avances de Internet y a los medios de comunicación satelital.

En esos años McLuchan estudiaba el mundo por venir. El teléfono, la radio y el cine se habían extendido por el planeta y la televisión aparecía al finalizar la década de los años 50. Pero

cuando el pensador canadiense muere en 1980, no existía internet, ni televisión satelital, ni telefonía digital. Sin embargo, su tesis de la aldea global es una pre-ciencia, porque era el resultado de sus estudios sobre el impacto de los medios eléctricos de comunicación en los seres humanos y en la sociedad. Para un lector de 1964, o de 1991, cuando desaparece la Unión Soviética y se inicia la mundialización económica capitalista, o de 2020 cuando una pandemia como el COVID 19 ha puesto en jaque los sistemas de salud del mundo, esta formulación de McLuhan podría ser para muchos aún incomprensible. Recordemos su tesis:

Eléctricamente contraído, el globo no es más que una **aldea**. La velocidad eléctrica con que se juntaron todas las funciones sociales y políticas en una implosión repentina ha elevado la **conciencia humana** de la responsabilidad en un grado intenso. Esta es la Edad de la Ansiedad, a causa de la implosión que empuja al compromiso y a la participación, muy independientemente de cualquier ‘punto de vista’. En la **edad eléctrica**, ya no sirve el carácter parcial y especializado del punto de vista. Si el siglo XIX fue la edad del sillón editorial, éste es el siglo del sofá del psiquiatra.

Según este pensador canadiense, la aldea global es el resultado de la implantación de la electricidad, en el sentido de que convierte al mundo en un circuito de resonancia neo-tribal. Para nuestro autor *“La luz eléctrica es información pura. Es un medio sin mensaje”*. Poco importa que se utilice para un juego de béisbol o para una intervención quirúrgica. Podría decirse, que estas actividades son el contenido, pero en realidad, *“el medio es el mensaje, porque es el medio el que modela y controla la escala y forma de las asociaciones y del trabajo humanos.”*

Los contenidos no modelan, son los medios tecnológicos creados por el Hombre como extensiones de los sistemas nervioso y físico los que incrementan su poder y su velocidad. ¿Dónde está la clave? En que la electricidad elimina las nociones de tiempo y espacio, o por lo menos las modifica sustancialmente, regresándonos al paleolítico. Para McLuhan: *“El **hombre recolector** de alimentos reaparece de modo incongruente como recolector de información. En este papel, el **hombre electrónico** no es menos nómada que sus antepasados del paleolítico.”*

En su teoría de la historia, vista desde una teoría de la comunicación humana, tendríamos tres grandes civilizaciones: la Civilización Oral, de la aldea paleolítica donde domina la **palabra** hablada, que funda la tradición y organiza la aldea local. Le sigue la Civilización de la Escritura,

con sus culturas alfabéticas, la individualización de la persona, el surgimiento de la palabra impresa gracias a la invención de la **imprensa** que crea libros y lectores, e impulsa la traducción y la formación del juicio por la crítica literaria. Él la denominó la Galaxia Gutenberg. Y la Civilización Audiovisual, fundada en la **electricidad**, donde aparece la imagen y regresa la comunicación oral de la aldea tribal. En ese tránsito es donde nos encontramos.

Fenómenos como el 11 de septiembre de 2001, o la invasión militar a Irak de 2004, la crisis financiera de 2008, el tsunami que arrasó con Indonesia o el Covid 19 no serían lo que son – fenómenos globales – si no fuera porque forman parte de un mundo que funciona, gracias a los medios tecnológicos de información, como una “aldea global”. En el pasado han existido actos terroristas, invasiones militares, crisis financieras y pandemias, pero nunca el planeta las había vivido en directo, observando los acontecimientos en el mismo momento en que están ocurriendo. Por eso, dice McLuhan, el acontecimiento del día empuja al compromiso y a la participación. Vivimos en la ansiedad, cuando no, con un profundo sentido de impotencia e indefensión.

El mundo se nos ha hecho pequeño. Y acontecimientos como una epidemia cuyos efectos nos afectan, primero psicológicamente, crean una sociedad en permanente angustia, con cambios sociales en proceso: del ciudadano al nómada, de la heterosexualidad a lo polimorfo, de la felicidad al placer, del logro a la fama, de la ciencia a la magia. Ayer eran ideas, hoy son realidades. Frente a este mundo, el andamiaje de conocimientos que tenemos, ya no nos sirven. Hay que inventarlos nuevamente. ¿Qué decir entonces de la educación y la pedagogía?

A la par de estos cambios, lo más importante para nosotros como docentes formadores de docentes, es el surgimiento de una nueva dimensión de la realidad: la *cibercultura*. En 1997, el filósofo francés Pierre Lévy en el Informe que presentó al Consejo de Europa para el proyecto “Nuevas tecnologías: cooperación cultural y comunicación” conceptualizó con ese anglicismo al conjunto de técnicas materiales e inmateriales, prácticas, actitudes, modos de pensamiento y valores que se desarrollan en el *ciberespacio*.

Hoy sabemos que, efectivamente, en él “habitan” seres humanos que se conocen a través de los diferentes medios de comunicación, que socializan entre sí, que construyen comunidades virtuales, desarrollan negocios y hasta se capacitan y educan. Sin embargo, todavía nuestros sistemas educativos nacionales apenas se han limitado al uso de las llamadas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje mientras en la

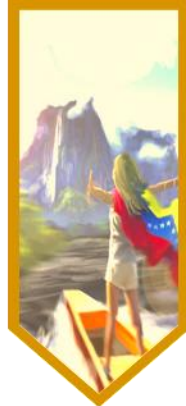
educación superior se ensayan nuevas formas de Estudios a Distancia sustentadas en las TIC, mejorando sus ámbitos de cobertura.

Pero el tema de fondo es responder a la inquietud que ya vislumbraba McLuhan en sus estudios acerca de esas nuevas formas de “percepción y conocimiento” que se generan en el *ciberspacio*. ¿Es igual aprender alrededor del libro y su lectura que a través de los dispositivos digitales que combina escritura, voz e imagen? ¿Es posible que la educación del futuro se desarrolle a través de sistemas de aprendizaje cooperativo en redes? ¿Qué papel jugará la realidad virtual? Cuando nos acercamos a este nuevo universo cultural, donde lo inmediato y lo fugaz es determinante, donde lo pasado no existe y la información está en la red, nos inquieta qué tipo de educación es la que se va a desarrollar en el *ciberspacio* y en la *cibercultura*. Lo grave es ignorar el cambio.

Y no se trata de llenar las aulas de computadoras para niños. Es aproximarnos a la comprensión de una nueva cultura que al entrar en la red se transforma en “universal”, pero desprovista del sentido de la realidad que la ha hecho posible. Venimos de un concepto de cultura como el *sentido* de una sociedad en tiempo y espacio, que es ese *lugar* donde vivimos y seguiremos viviendo. La *cibercultura* no está en el tiempo ni tiene lugar. Pero existe en el *medio* que la difunde. ¿Será que hemos arribado a las costas de un “Nuevo Mundo”?

El COVID 19 no ha hecho más que llevarnos a los límites del abismo, acelerando los cambios que ya venían avanzando aceleradamente en estas dos primeras décadas del siglo XXI. Frente a esta realidad que nos mueve y conmueve, temas como *convivencia* y *ciudadanía*, *calidad educativa* y *espiritualidad*, toman otra dimensión. Forman parte de un debate global para una sociedad global, donde la relación enseñanza-aprendizaje que establecen educador-educando seguramente ha cambiado en cuanto al manejo de información, pero nunca en la necesidad vital de hacer del acto pedagógico una relación humana de amor y construcción de Humanidad. Mis felicitaciones, pues, a la UPEL, mi *alma mater*, por esta obra y a los editores y autores que la han hecho posible mi llamado a seguir adelante. Hay que cambiar, sí. Pero por el camino del debate crítico, plural, fundamentado y creador.

El Eneal, 17 de octubre de 2020.



PRESENTACIÓN

Dra. María Lourdes Piñero Martín

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Barquisimeto

Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-7038-2871>

La Dirección del Instituto Pedagógico de Barquisimeto de la UPEL, a través de la Unidad de Publicaciones se complace en presentar el Libro *La Educación Posible para la Venezuela Urgente*, en su primera edición 2020 dedicada a la *Formación Docente*. Esta obra, representa una experiencia inédita en nuestra universidad, realizada con el propósito de proponer un espacio para la visibilidad de alternativas de reflexión crítica que orienten la superación de los problemas actuales de la sociedad venezolana mediante escenarios de educación posible, específicamente en la formación docente.

Esta inquietud nace de nuestra sensibilidad como docentes universitarios al reconocimiento de los múltiples problemas sociales, económicos y políticos, que el país viene manifestando hace varios años. Para nadie es un secreto que se evidencian serios problemas que afectan la calidad de vida y bienestar general de nuestra sociedad, debido entre otros aspectos a las fallas en los servicios básicos como energía eléctrica, agua potable, falta de dinero circulante efectivo, deterioro y disminución de la capacidad de transporte público, cierre del aparato productivo nacional; todo lo cual ha incidido en el aumento desbordante de la pobreza, y sobre todo en la creación de la gran diáspora migratoria de un sin número de venezolanos desplazados por todo el mundo.

Cuando se hizo la convocatoria en febrero de 2020, para la recepción de las colaboraciones que integrarían el contenido de este libro, la pandemia por el Virus COVID 19 estaba en plena expansión mundial; sin embargo, en Venezuela veíamos lejano algún tipo de medidas sanitarias al respecto. Un mes después, en marzo, el gobierno venezolano a la par de los países latinoamericanos y europeos, instó a la suspensión de actividades en todas las

instituciones de educación, incluidas las universidades, así como la implementación de cierres en la empresas e instituciones públicas, como parte de las medidas de aislamiento social para frenar los efectos de la pandemia.

Para la fecha de presentación de esta obra, la normalidad no ha regresado ni a nuestras calles, ni a nuestras aulas, y mucho menos a nuestras casas. A pesar de las medidas sanitarias impuestas en forma mensual, quincenal, semanal y hasta diarias, no solo hemos sido testigos de un gran número de contagios y decesos, sino que muy a pesar, la crisis venezolana pre-pandémica se ha intensificado configurándonos en un escenario social que estudios nacionales (ENCOVI-UCAB, 2020), han calificado como uno de los países con mayor pobreza en Latinoamérica.

De este modo, la obra viene a significar la aspiración de muchos sectores venezolanos por reconstruir nuestro país con base a los inmensos recursos potenciales con los cuales siempre hemos contado. Disponemos de amplias llanuras, tierras fértiles, recursos hídricos, paisajes de diversidad climática, grandes reservas mineras y petroleras, además de 4.209 km de costa al Mar Caribe y Océano Atlántico. Sin embargo, nuestro mayor potencial son los más de 13 millones de venezolanos que día a día ven el sol y salen a trabajar en un entorno socioeconómico que cada vez se hace más hostil, así como millones de niños, niñas y adolescentes están creciendo y educándose ante las dificultades y amenazas que representa la delincuencia, la desesperanza, la corrupción, la anarquía, la intolerancia y la violencia de género por nombrar algunos de los llamados “antivalores” que parecieran han pasado a constituirse en algo “normal” en la cotidianidad de la vida de la sociedad venezolana.

Urge pues una nueva Venezuela, urge un nuevo ciudadano para una nueva sociedad, y ello solo es posible con una nueva educación. En la Educación Posible, los educadores han de formarse y prepararse en un enfoque de alternativas que conduzcan a una concepción del SER DOCENTE, pues más allá de “tener” muchos docentes y “hacer” muchas experiencias de aprendizaje, si no logramos educar “siendo” aquello que aspiramos alcanzar, los esfuerzos solo conducirán a replicar los problemas que tanto nos aquejan como sociedad en decadencia.

No podemos ser ajenos que la educación venezolana y la de todo el planeta, ha dado un giro gigantesco. La modalidad digital viene acompañada con la “educación en casa” para todos los niveles educativos. Si bien es cierto que esta solución urgente, parecía algo temporal, a la fecha en nuestro país, las expectativas de regreso a las aulas todavía son inciertas. Esta irregular

dinámica educativa ha generado la escalada de una gran desigualdad y exclusión social, por cuanto la gran mayoría de la población escolar y docente no dispone ni de las competencias, ni de los equipos tecnológicos, ni del acceso a la conectividad para garantizar la adecuación de los criterios mínimos que requiere una educación mediada de manera virtual. A esto se suma la existencia de otros factores que han afectado y deteriorado la calidad de nuestra educación, como el aumento de la deserción escolar, el éxodo de los docentes, deficiencias en las infraestructuras educativas, limitados presupuestos asignados, bajos sueldos docentes, por nombrar algunos.

En este sentido, la presente obra ofrece dieciocho (18) contribuciones en las cuales se dibuja la esperanza por el “ser docente” que ha de formarse para una educación posible que construya la Venezuela Urgente con la que muchos venezolanos y latinoamericanos anhelamos. Y es que, como **Universidad Formadora de Maestros** por excelencia nos sentimos profundamente responsables por aportar soluciones que redunden no solo en el perfil formativo del educador, sino también en visionar caminos que apuesten por una mejor versión de nosotros mismos, tal y como señalaba nuestro epónimo Luis Beltrán Prieto Figueroa: “Educar es, por encima de todo, formar una conciencia, crear un espíritu, señalar un rumbo y a veces el que señala el rumbo, no ha recorrido el camino, pero sabe por dónde va”.

El proceso editorial de esta obra, contó con la participación de cuarenta (40) árbitros nacionales e internacionales, quienes gentilmente nos apoyaron con la revisión formativa de veintiséis (26) contribuciones postuladas, de las cuales han sido seleccionadas dieciocho (18) y en las que participan treinta un (31) autores. A todos ellos, les felicitamos y agradecemos su disposición por aportar y mantener una actitud académica y responsable como universitarios de excelencia y sumarse al sueño compartido de una Educación Posible.

En atención a las temáticas participantes, el contenido ha quedado configurado en tres (3) capítulos, a saber: *La Formación Docente para la Convivencia y la Ciudadanía*, *La Formación Docente para la Calidad Educativa*, y finalmente, *La Formación Docente para la Espiritualidad*. En el Primer Capítulo, las contribuciones apuntan hacia aquellos aspectos que puedan formar un docente sensible con la convivencia y la ciudadanía desde la pretensión de humanizar la sociedad en la conformación de una cultura de la sensibilidad y la conciencia educativa ligada a lo ético, al género, a lo social y a lo ambiental, enfocándose en una perspectiva de lo diverso en lo global y local.

El segundo Capítulo atiende la *Formación Docente para la Calidad Educativa* con el

propósito de apuntar hacia una cultura de la excelencia en la acción de todos los actos en los que se desenvuelve el docente en sus funciones pedagógicas, administrativas, de liderazgo, de emprendimiento, de investigador y sobre todo como actor de la sociedad digital o en red, todo lo cual le permitirá mejorar sus competencias ante una sociedad que cada día exige la adecuación de sus planes y objetivos, a los recursos que no solo dispone, sino que puede generar y crear, en aras de lograr un aprendizaje más significativo en sus estudiantes.

Por último en el Tercer Capítulo se abordan tres propuestas que disertan en la *Formación Docente para la Espiritualidad*, abordando la comprensión del docente que debe cultivar la autoconciencia y reflexión sobre sí mismo y del reconocimiento del otro, mediante espacios de diálogo personal y con los seres que le rodean, que conlleven a la sensibilidad amorosa de las creencias, intereses, la belleza, las libertades y el respeto a la vida, a los fines de configurar un orden civilizatorio que trascienda nuestra sociedad, empobrecida por la “normalización” de los antivalores. Las contribuciones que aquí se presentan, estamos seguros que nunca serán suficientes, sin embargo, confiamos que puedan constituirse en luces para el análisis y la discusión, y sobre todo para reflexión, en la convicción que solo a partir del aporte consensuado de las ideas y de la voluntad personal y colectiva, nuestro país se mantendrá en la esperanza de un presente y un mañana mejor.

Finalmente hacemos votos por alentar con fervor y entusiasmo que la Venezuela que deseamos, existe y está más cerca de lo que pudiéramos pensar. Se encuentra en cada uno de quienes habitamos esta bella tierra; la podemos apreciar en cada paisaje, en cada arrebol barquisimetano, en cada mirada de inocencia infantil o senil, en cada bueno día, y sobre todo en cada docente que añora regresar a su aula para encontrarse con el abrazo y el afecto de sus estudiantes.

Incluso la noche más oscura, terminará y el sol saldrá

Víctor Hugo

Referencias

ENCOVI-UCAB (2020) Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2019-2020.
<https://www.proyectoencovi.com/informe-interactivo-2019>



CAPÍTULO I



FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA

EDUCACIÓN BIOÉTICA: UNA ASIGNATURA NECESARIA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

PEDAGOGÍA DE LA CIUDADANÍA: PERSPECTIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y HUMANA

CONDUCTAS PROSOCIALES. UNA REFLEXIÓN NECESARIA PARA LA SANA CONVIVENCIA EN EL AULA

LA NUEVA CIUDADANÍA PARA EL EMPODERAMIENTO FEMENINO: APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE

RETOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA FORMACIÓN DEL NUEVO DOCENTE

INCLUSIÓN EDUCATIVA: VISIÓN DEL DOCENTE CENTRADA EN LA OTREDAD

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CONEXO PARA LA ATENCIÓN NO CONVENCIONAL

FORMACIÓN DEL DOCENTE INCLUSIVO: UN RETO POSIBLE ANTE LA URGENCIA EDUCATIVA

APORTES DE LA UPEL PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA FORMACIÓN DE CALIDAD

EDUCACIÓN BIOÉTICA: ASIGNATURA NECESARIA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Bioethical Education: necessary subject in teacher training

Rojas T., Esequiel L.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Barquisimeto

Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-1378-1470>
filoipb@yahoo.com

EDUCACIÓN BIOÉTICA: ASIGNATURA NECESARIA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Bioethical Education: necessary subject in teacher training

Resumen

El presente escrito es una revisión crítica cuyo propósito consiste en resaltar la importancia que tiene la asignatura de Educación Bioética para la formación de los docentes en el contexto venezolano. Se enfoca en justificar por qué, especialmente debido a la sociedad tecnológica, es necesaria la formación bioética en la carrera docente, y en presentar cómo se orientaría un curso de pregrado esta naturaleza en el diseño curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador -Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Se culmina perfilando las perspectivas de la Bioética para el futuro de Venezuela y el mundo, desde la Educación.

Descriptores: educación, bioética, educación bioética, formación docente.

Abstract

This paper is a critical review main purpose is to highlight the notoriety of the subject “Bioethical Education” in the training of teachers in the Venezuelan context. It focuses on justifying why, due to the technological society, bioethics training in the teaching career is necessary. It also presents how this undergraduate course would be oriented in the curricular design of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Barquisimeto. It concludes by outlining the perspectives of Bioethics for the future of Venezuela and the world, from an educative perspective.

Keywords: education, bioethics, bioethical education, teacher training.

Introducción

En el año de 1990 el venezolano Ernesto Mayz Vallenilla publicó un libro titulado *Fundamentos de la Metatécnica* (1990), en el cual escribió sobre la actual época dominada como metatécnica o sociedad tecnologizada. Allí definió la técnica tradicional, que era antropocéntrica y concebida como extensión del cuerpo humano. Pero según autor, la humanidad ha llegado a otro nuevo estadio, la Metatécnica, la cual trasciende por completo su raíz antropológica, produciéndose un nuevo logos o modo de pensar meta-humano caracterizado por la ilimitación, de modo que en adelante todo es posible gracias a la tecnología, configurándose con ella una realidad nueva: la realidad trans-humana, trans-finita, meta-humana.

Notemos que para los noventa (90), el pensador venezolano mencionó la categoría de trans-humanismo en relación con la técnica moderna o tecnología, como un tema sobre el cual venía ya escribiendo desde los primeros años de la década del 70. Hoy, en pleno inicio de la segunda década del S. XXI, desde distintos campos están comenzando a abundar los estudios relativos al transhumanismo, posthumanismo e hibridación, que discurren sobre la posibilidad inminente de que los seres humanos amplíen sus capacidades naturales y superen sus limitaciones intrínsecas con la ayuda de las biotecnologías o de la tecnología en general.

Una de las múltiples vertientes de estos estudios consiste en la intención que, logrando las conexiones adecuadas entre cerebro y computadoras, el hombre pueda aumentar su capacidad de procesamiento de la información y de memorización. Ello redundaría de inmediato en la mejora de la construcción del conocimiento, y consecuentemente, los procesos educativos. Recientemente la UNESCO (2019) está planteando además cómo hacer que la inteligencia artificial empiece a beneficiar el proceso educativo en el mundo. Todo lo cual ha generado amplios debates sobre la reflexión ética de tales posibilidades, que apuntan a las consideraciones y procedimientos varios para mejorar o trascender las capacidades humanas, y que ha resultado en la emergencia de lo que se ha dado por denominar: Bioética.

La Bioética es una rama de la Ética que comenzó a desarrollarse en la década de los setenta (70) y sostiene que no siempre aquello que es técnicamente posible de hacer, es éticamente correcto de realizar y todo ello desde un enfoque transdisciplinario. En ese sentido, los temas y problemas de la Bioética no son competencia exclusiva de los profesionales de la salud. Cuando la UNESCO (2005) realizó la Declaración sobre Bioética y Derechos Humanos,

invitó a su vez al conocimiento de la misma y a la comprensión de los principios que en ella se enuncian, de manera que todos seamos garantes de que cada ser humano se beneficie de los avances de la ciencia y la tecnología, mientras se respetan sus derechos fundamentales.

Más tarde en 2015, con la propuesta del Programa de Base de Estudios Sobre Bioética por parte de la Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe, la UNESCO (2015) se resaltó que la formación bioética está dirigida no sólo a los profesionales de las ciencias de la salud, sino diferentes profesiones y carreras, con miras a constituir la tan necesaria mirada transdisciplinar al tema. Resulta pues interesante que la UNESCO haya hecho esta salvedad, porque tradicionalmente los cursos de Bioética son ofrecidos a médicos o a otros profesionales de la salud, y desde luego, no es común que forme parte de los pensum de estudios en carreras de pregrado vinculadas a la formación docente en Venezuela.

Con este telón de fondo y con ocasión de la transformación curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB) se propuso la creación de una Unidad Curricular de Libre Elección (UNCLE) denominada *Educación Bioética y Derechos Humanos*, en el Área de Teoría Educativa dentro del Departamento de Formación Docente. La misma ya está aprobada en el *pensum* de estudios y está próxima a iniciarse. Tiene como finalidad acercar a los docentes en formación a los principios y problemas más relevantes de esta disciplina en la actualidad; ello con miras a que puedan, como ciudadanos, tomar partido ante las complejas temáticas bioéticas, y luego servir como futuros formadores al respecto en las comunidades donde estarán inmersos.

Debido a que los docentes, en tanto que ciudadanos y educadores de ciudadanos, requieren estar formados en Bioética, en la presente revisión se abordarán temas que son claves para justificar la necesidad de este aprendizaje en la carrera docente. Para ello, en un primer momento se va definir en qué consiste la Bioética y algunos conceptos clave con los que se relaciona. Luego se desarrollará una explicación de cómo sería la especificidad de la formación en Bioética que deberían recibir los aspirantes a docentes de la UPEL, o de universidades formadoras de docentes, resaltando que hay temas del ámbito de la Bioética que involucran, de manera más directa, el ámbito de la educación.

Habrá también una parte dedicada a comprender la importancia de la participación de una ciudadanía bien formada, en los comités de ética y bioética, debido a su función social. La sección final está dedicada a (desde una mirada educativa) reflexionar sobre las perspectivas

futuras de la Bioética en el mundo, y sobre todo en Venezuela. Y aunque en los actuales momentos el retraso tecnológico en nuestro país es patente, a futuro podríamos retomar el camino del progreso, entonces con mayor razón hará falta que la reflexión ética pueda orientar moralmente nuestro quehacer tecnológico, por lo que la ciudadanía en general debería estar formada en estos temas.

¿Qué es la Bioética?: conceptos clave para la Formación Docente

Hay en el ser humano un impulso natural a observar continuamente el entorno y observarse a sí mismo, pero no sólo desea quedarse en ello sino reflexionar sobre lo captado con miras a aprehenderlo, comprenderlo en su totalidad. Esa actitud lleva también al hombre a descubrir que puede influir sobre lo ente, que puede transformarlo a su propio beneficio. Incluso que puede transformarse a sí mismo para tener un mejor desempeño a futuro. Ese impulso natural lo motiva a emitir juicios de valor sobre lo que lo rodea, sobre sus propias acciones. Esta forma de ser del hombre le lleva a otorgar sentido, llenar de significado esa interacción suya con el mundo, y también a dar valor a propias acciones.

En esa búsqueda de sentido de sí mismo, y de todo lo que lo rodea, el hombre va descubriendo que hay actitudes suyas, formas de actuar que son más propias del ser humano, que son más nobles o se corresponden mejor con la dignidad que este tiene. Es lo que tradicionalmente hemos definido como acciones buenas, en contraposición a acciones malas, es decir, acciones que no van acordes con el actuar de una persona bien formada. A la dimensión natural de hombre que busca ese sentido, ese valor de las acciones, se la conoce como la Moral. Y la expresión moral proviene del latín *mos – moris* que significa costumbre, modo de vivir.

Por otro lado, está la Ética, una disciplina filosófica que se propone estudiar y comprender la moral, esto es, reflexiona teóricamente sobre esa compleja experiencia moral del ser humano, tanto desde el punto de vista individual como desde la perspectiva universal. Ética, por su parte, deriva del vocablo griego ἦθος [*éthos*], que significa carácter o modo de ser, o también morada. Y hay un evidente parecido entre los significados de ambos términos. Es más, con frecuencia, en el lenguaje cotidiano se los usa indistintamente. Pero pueden distinguirse en cuanto a que la Moral serían las normas y acciones concretas, mientras la Ética es la reflexión filosófica sobre esas normas y acciones.

En relación con esto, se encuentra la Bioética, un vocablo acuñado en 1970 por Van Rensselaer Potter (1970) y está compuesto por términos griegos: βίος [*bíos*] que significa vida, y

representa las ciencias de la vida y los hechos que estas estudian, $\gamma\eta\theta\omicron\varsigma$ [éthos] para referirse al comportamiento humano y la necesaria reflexión sobre la moral de tales comportamientos. Es así que la Bioética es una disciplina que se ha transformado en una especie de puente entre las ciencias de la vida, por un lado, y por el otro, la reflexión ética sobre el quehacer de estas, es decir, la reflexión sobre los valores involucrados en la labor científica de la medicina, la enfermería, la odontología, la ingeniería genética, la medicina veterinaria, la ecología, la biología, la neurociencia, la antropología, la psicología, la sociología, y otras ciencias.

Lo que ha ocurrido es que el avance tecnológico de las ciencias de la vida ha sido impresionante, verdaderamente exponencial, y por lo mismo se les ha ido abriendo una infinidad de horizontes y posibilidades sin precedentes. Sin embargo, desafortunadamente, la reflexión ética del hombre sobre tales avances a veces está ausente, y muchas veces la ciencia avanza al margen de la moral. Pero se requiere que la reflexión ética esté presente y a la par de los desafíos de la actualidad. Es allí en donde entra la Bioética, y debido a la diversidad de temas que podría abarcar, su orientación es verdaderamente transdisciplinaria.

A medida que progresa la sociedad tecnológica, las biotecnologías, también los temas problemáticos de la Bioética irán transformándose. Algunos de esos temas son: la vida, la corporeidad de la persona humana, la salud, la enfermedad, la manipulación genética, la procreación y fecundación humana, el aborto, la esterilización, la modificación del sexo, el trasplante de órganos, la muerte, la eutanasia, la contaminación ambiental, el empleo de la energía atómica, la diversidad de los ecosistemas, el maltrato animal, la clonación humana y animal, la inteligencia artificial, el transhumanismo, y otros muchos. Lo cual refleja por un lado la complejidad cambiante y creciente de los estudios bioéticos, y por otro, la necesidad cada vez mayor del enfoque transdisciplinario para abordarlos.

Es en ese mismo afán transdisciplinario que se enmarca el presente escrito. Y es la transdisciplinariedad la que guió la propuesta de un curso de Educación Bioética en la UPEL – IPB: los docentes están llamados a tomar parte del debate continuo sobre los temas que atañen a esta disciplina de reciente nacimiento y auge. Además, en el artículo 23 de la Declaración Universal Sobre Bioética y Derechos Humanos, la UNESCO (2005) establece que se debe fomentar la educación y formación en Bioética, especialmente entre los jóvenes. Así que el contexto de la carrera docente es un escenario ideal para esta formación específica.

Asimismo, los docentes tienen un papel clave en esta formación y difusión de una cultura

bioética. En los inicios de la disciplina, los cursos sobre Bioética estaban dirigidos especialmente a estudiantes de medicina. Con el tiempo se fueron ofreciendo también a carreras de otras ciencias de la vida. También es verdad que hoy se ofrecen a filósofos, o a profesionales del Derecho y de las Humanidades, por ejemplo. En ocasiones, se ofrecen posgrados en los que participan docentes y otros profesionales que serán formadores de estos profesionales de las ciencias de la vida. Sin embargo, no es común que se ofrezca como curso específico a estudiantes de pregrado que se preparan para ser docentes.

Pero la revolución tecnológica avanza a pasos agigantados cubriendo la mayoría de los aspectos de la sociedad, en tanto la trans-realidad metatécnica vaticinada por Mayz Vallenilla (1990) está ya entre nosotros. Reflexionar éticamente sobre estos avances técnicos es un quehacer verdaderamente urgente y la Bioética es un escenario privilegiado para hacerlo. Cada vez más la ciudadanía debe estar preparada para lidiar de manera cotidiana con estas cuestiones especializadas que se están volviendo básicas.

Es por ello que las nuevas generaciones de docentes, y las actuales también, deben tomar parte en este debate. Debate que no sólo requiere de estar bien informados, sino, sobre todo, de estar bien formados. Adicionalmente, a los docentes se les demanda que eduquen ciudadanos desde la infancia hasta la universidad. Y esa ciudadanía incluye involucrarse en los temas problemáticos que implica la Bioética, tanto en los dilemas que ya llevan años planteándose en la disciplina, como en las futuras controversias que el desarrollo tecnológico ha traído consigo, y seguirá trayendo cada vez más.

En ese sentido, la docencia, al igual que la Bioética, está llamada a ser parte de ese puente de diálogo transdisciplinar, y a contribuir con el necesario pluralismo que se requiere para esta discusión. Un docente puede motivar a sus estudiantes de diversas especialidades para que asuman postura en un debate bioético dentro de un salón de clase. Pero con ello a su vez los está invitando a que participen como ciudadanos ante los casos reales que ocurren en la vida cotidiana. Las cuestiones planteadas en la Bioética no deben ser resueltas sólo por unos pocos especialistas. Mientras más personas puedan estar involucradas, mayores perspectivas de acción y decisión podrán tener. El docente estará contribuyendo con una mayor democratización de la búsqueda de respuestas y soluciones. El formando docente debe comprender la importancia de esta responsabilidad que la sociedad le está solicitando.

Bioética en la Formación del Docente

Los progresos en la robótica, la neurociencia, la tecnología educativa han venido abriendo los horizontes de posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje en el mundo actual. Y las previsiones para el futuro son simplemente asombrosas. Próximamente, Venezuela podría superar la crisis y comenzar a retomar su avance hacia una sociedad cada vez más tecnológica. Todos estos adelantos, y los que vendrán, están expandiendo las fronteras de los problemas que pueden ser considerados tales en una disciplina como la Bioética. Y se puede afirmar que existen vertientes en esta que tienen implicaciones específicas en el mundo de la educación, por lo que serían dignas de escrutinio cuidadoso por parte de los profesionales de la docencia en Venezuela y en el resto del mundo.

Una de esas vertientes se desarrolla en torno a lo que se conoce como el transhumanismo, que es definido por Valera y Alvarado (2019, p. 308) “como la superación del ser humano mismo, tal como se ha desarrollado en su historia, con sus características, calidades y límites”, esto es, con la ayuda de la ingeniería genética, de fármacos y de biotecnologías lograr superar o mejorar las capacidades naturales propias del ser humano. Por ejemplo, existen empresas en Suecia, Alemania, Australia y Nueva Zelanda (Blasco, 2018) que ya están ofreciendo la implantación de microchips en la epidermis. Tal microchip puede controlar el encendido del vehículo, la cerradura de la casa, podría actuar como control remoto en los electrodomésticos del hogar. Puede almacenar información como el currículum, datos bancarios y puede ser compartido a dispositivos con conexión a Internet.

Se puede pensar en las posibilidades subsiguientes: tal chip podría almacenar libros, la presentación de diapositivas de un docente, almacenar y compartir las asignaciones de la clase de ese día. El tener un microchip en el cuerpo sugiere la posibilidad de lograr establecer conexiones con el cerebro, ya sea para aumentar su capacidad de almacenamiento, así como para procesar información y construir conocimientos. Esto algo de lo que se viene investigando en el mundo desde hace un tiempo y podría abrir pronto una puerta en educación que sólo existía en la ciencia ficción. A futuro, los estudiantes podrían llegar a clases y realizar evaluaciones con el apoyo de este recurso adicional.

De inmediato se puede percibir que es necesario debatir sobre la pertinencia ética de estos adelantos, y sobre las implicaciones morales de su aplicación. Habrá también que replantearse el sentido de lo que hemos hecho hasta ahora en educación, por ejemplo, qué ocurrirá con el

proceso de memorización de contenidos. Widow (2015) destaca la importancia del concepto naturaleza humana para plantear el debate ético en casos de transhumanismo. Ese debate ético debe hacer énfasis en la necesidad de que una sólida formación en valores acompañe la utilización de estos adelantos tecnológicos. De lo contrario la humanidad podría encaminarse hacia una concepción meramente instrumental de la educación.

Otra vertiente relevante es la de la Inteligencia Artificial (IA). Y Marín (2019, p. 6) la define “como una combinación de algoritmos planteados para crear máquinas con las mismas capacidades que el ser humano”. Esta vertiente se refiere a que, gracias a los avances en la IA, se podría mejorar la educación de las personas. La UNESCO (2019) propone que debido a que avanzamos a una era caracterizada por la aplicación generalizada de la IA, debemos aprovechar esas fortalezas para innovar y mejorar los procesos educativos. Todo ello con un enfoque humanista que reafirme y asegure los derechos humanos. Nuevamente, la presencia de la reflexión ética desde la Bioética irá siendo cada vez más urgente.

Una de las aplicaciones de esto sería la creación de sistemas de tutoría inteligente, constituidos por software, los cuales, con la programación adecuada, basada en teorías psicológicas y pedagógicas del aprendizaje, pudiesen exhibir comportamientos similares a los de los tutores humanos, con el fin apoyar el aprendizaje de determinado grupo de estudiantes. Otro orden sería el de software de simulación, en el que podrían vincularse alumnos de un curso específico. El programa iría guiando la interacción, podría realimentar, corregir errores, evaluar; y hasta podría ir aprendiendo a conocer personalmente a cada estudiante. Uno de los grandes beneficios sería que puede operar en 24/7, básicamente sin límite en la cantidad de estudiantes a atender, y podría interactuar con alumnos en lugares remotos.

Aunque las ventajas para ir construyendo un acceso cada vez más masificado y equitativo son evidentes, inevitablemente surgen las cuestiones éticas, como la posibilidad de que con el tiempo la IA vaya sustituyendo la, hasta ahora, tan humana función de la docencia. O se abren nuevas interrogantes sobre la posibilidad unión entre transhumanismo e IA. A partir de esta unión, y con los dispositivos adecuados, se podría insertar una conciencia humana a un aparato de IA con fines educativos. También lleva a pensar en que, eventualmente, la utilización de la IA

logre acelerar la llegada de la temida Singularidad Tecnológica de las películas de ciencia ficción. Desde luego, son temas dignos de debate en un curso de Bioética con orientación hacia la formación docente, porque hablan de lo que podría venir a futuro, y lo que ya está

aconteciendo. De cualquier modo, según Chklovski (2019, p. 26), para todo esto hace falta un debate crítico, pero sobre todo bien fundamentado y formado, que nos permita mejorar nuestra comprensión sobre la repercusión de la IA en la sociedad.

Un curso de esta naturaleza en la UPEL – IPB, o en universidades que forman docentes, tendría elementos comunes a otros cursos de Bioética, como los fundamentos teóricos e históricos de la misma, y la comprensión de los conceptos básicos. Sería pertinente que se analice con detenimiento la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (2005) y el contexto en el que surge, así como las implicaciones legales que esta tiene en la legislación de cada región. Seguidamente se podrían estudiar los problemas más relevantes en la actualidad, las teorías y metodologías bioéticas más importantes para abordarlos y las experiencias en el campo de la Bioética en el contexto venezolano, o el contexto específico donde se está preparando el futuro docente.

Aquí debe haber protagonismo del enfoque educativo de cada uno de estos temas o problemas. Por ejemplo: se podría fundamentar y profundizar en la idea de que el respeto por el valor de la vida es inherente a la misión del educador. Así también, ser educador implica valorar y defender la vida humana, su dignidad, sus derechos: Un docente es en esencia un promotor y defensor de los Derechos Humanos, y debe ser capaz de mostrar la primacía de la vida humana frente a cualquier avance o experimentación científica o tecnológica. También frente a cualquier ideología. Resaltar esta primacía de la persona es verdaderamente urgente nuestro país, en donde la violencia, la discriminación política, la ausencia de los servicios mínimos, la destrucción de la economía, se cobran la vida de miles de venezolanos cada año.

Por otro lado, el curso de Bioética en la formación del docente, debería ayudar a consolidar su liderazgo comunitario en la lucha contra el maltrato animal, contra el cambio climático, en el respeto por el ambiente, y la preservación de la diversidad de la vida en general. Esta lucha, que es muy importante a nivel mundial, lo es con mayor urgencia en Venezuela, en donde el afán de lucro está por encima del equilibrio ambiental, tal como está ocurriendo con la explotación intensiva del oro por parte del régimen, en las selvas de los estados del sur de país. Proteger la diversidad de los ecosistemas es mantener la vida, que en último término es custodiar la vida plenamente humana. El docente no puede permanecer al margen de este hecho.

Por supuesto, existen numerosos y diversos temas bioéticos que deben ser abordados en este curso, tales como: la corporeidad de la persona humana, la enfermedad, la salud, la

manipulación genética, el aborto, la eutanasia, la modificación del sexo, el trasplante de órganos, la demanda del derecho a la muerte, el uso de la energía atómica, la procreación humana, el control de la natalidad, la clonación, la educación sexual, el lucro en la producción de fármacos y vacunas, y otros. Y hay siempre un enfoque educativo en todas estas situaciones problemáticas y controversiales. En todas ellas el docente tiene un rol que cumplir como formador de ciudadanos conscientes, como promotor de un país y un mundo mejor.

Otro enfoque del curso se refiere a reflexiones acerca del currículum. Se podría revisar el estado actual de la formación bioética en el sistema educativo venezolano. Será interesante revisar cuáles áreas de formación y temas están emparentadas con la formación bioética, por cada uno de los niveles y subsistemas de currículo nacional. Asimismo, se podrían revisar las alternativas para propiciar que un curso como la Bioética, o bien que, los temas bioéticos, puedan ser incluidos en la educación media o en bachillerato, para que sean abordados por los estudiantes de acuerdo a su edad y madurez.

También es importante revisar la existencia de los comités de ética y Bioética presentes en la región de adscripción de la universidad que ofrece el curso y las actividades que estos comités realizan. Ello implica asimismo reflexionar sobre las formas que tienen los ciudadanos para participar en tales comités, y las opciones para hacer llegar estos debates ante la opinión pública, mediante los medios de comunicación de masa y mediante las redes sociales, por ejemplo. Se debe conocer además la legislación vigente que rigen los casos de estudio en el contexto de adscripción del alumno o la universidad que lo forma, a partir de la cual los comités existentes toman las decisiones.

Tendría que haber un apartado donde se estudien los métodos comunes o innovadores para la enseñanza de la Bioética, y debería haber el diseño de medios didácticos para la enseñanza de la disciplina de acuerdo a las características de los que van a recibir tal formación. Y aunque el asunto de una didáctica de la Bioética es extenso, se puede destacar la utilidad del método de estudios de casos, para la toma de decisiones sobre situaciones hipotéticas o reales. Aquí, finalmente, será necesario dedicar espacio para revisar las estrategias para evaluar el aprendizaje en esta área en particular, cuya dificultad según León (2018, p. 6) radica en que no es tan importante evaluar los conocimientos, sino que lo más significativo son los valores o actitudes que asumimos hacia las temáticas abordadas.

En la siguiente figura, se explican los elementos principales que podría tener un curso de

Bioética ofrecido a alumnos de pregrado que se preparan para ser docentes, en la UPEL o bien en cualquier otra universidad formadora de docentes. Obsérvese que lo específico de esta formación sería: el énfasis en temas o problemas que inciden en la educación, en énfasis en la formación ciudadana, y la didáctica propia para la enseñanza de la Bioética:

Figura 1.

Bioética en la Formación Docente.



Fuente: Material elaborado por Rojas (2020), a partir de las reflexiones realizadas.

Educación, Formación Ciudadana y Comités de Ética y Bioética

Ser ciudadano consiste en ser sujeto de los derechos y deberes que estipula la ley dentro de un Estado, e implica también la posibilidad de tomar parte en los asuntos públicos de dicha nación, conforme lo determine el marco legal respectivo. Según la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, art. 62), los ciudadanos tienen el derecho contribuir libremente

en los asuntos públicos. Esta participación es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo; y es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para esta práctica.

Está claro que en la teleología del sistema educativo está presente la intención de formar esos ciudadanos que contribuirán en la configuración de un país mejor. Sin embargo, en los últimos 20 años los venezolanos hemos visto cómo, en la práctica, el chavismo ha limitado progresivamente la participación ciudadana desde todos los frentes posibles. Precisamente la ausencia de un control efectivo del pueblo por sobre las personas que ejercen la autoridad, ha derivado en la corrupción más grande que hayamos visto en nuestra historia, y en la consecuente destrucción paulatina del país. La educación debe entonces continuar en su empeño por formar a las personas que puedan revertir esta trágica situación.

Justo hacia esa dirección se encamina fundamentalmente un curso de Bioética en la carrera docente: la formación de ciudadanos. Para Monterrosa (2019, p. 41) la formación en competencias ciudadanas implica adquirir herramientas básicas para que la persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales relacionados con las situaciones de la vida cotidiana en el marco de las sociedades democráticas. El quehacer bioético está en estrecha relación con la configuración de las políticas públicas dirigidas a consolidar los derechos humanos, al respeto por el ambiente, a la gestión de la salud, a la gestión de la investigación, de la ciencia y de la tecnología. El ciudadano debe estar formado en estos importantes aspectos.

En este caso, la formación en Bioética lleva a los estudiantes a conocer con rigurosidad los fundamentos que les permitirán participar en el diálogo racional y social, que al respecto se proponen en las sociedades democráticas modernas. Queda claro entonces que un curso de esta naturaleza es beneficioso para cualquier país porque contribuye con la formación de ciudadanos y consecuentemente, con el fortalecimiento de la democracia.

La UNESCO (2005) en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, artículo 23, invita a los estados a fomentar la formación y educación bioética con miras a ayudar a entender mejor los problemas éticos implicados. De igual modo en el artículo 20 de la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos (2001) indica que la formación bioética debe ser fomentada en todos los niveles, especialmente entre los jóvenes, que son quienes tomarán las riendas del futuro. Se entiende entonces que la necesaria participación ciudadana en el debate interdisciplinario que debe existir ante los dilemas éticos, debe pasar

primero por una educación y formación rigurosa que les permita tener elementos suficientes de juicio. Esto supone, por supuesto, estar formados en valores, en la comprensión de la dignidad intrínseca de toda persona, en la capacidad de dialogar y de argumentar, y de apertura para escuchar los argumentos del otro.

En lo que respecta al docente, por definición, tiene un rol transformador en la sociedad, y justamente este rol constituye la vía para lograr la educación de ciudadanos a través de los principios de la responsabilidad social y la solidaridad (Ramírez, 2016, pp. 123 – 124). Por ello, el curso de Educación Bioética y Derechos Humanos en la carrera de formación docente de la UPEL - IPB está pensado para preparar al educador, con miras a formar ciudadanos que participen activamente en el debate bioético de la sociedad en las que están inmersos. Ello supone que, es primero el docente quien responsablemente debe prepararse, asumir postura sobre la moralidad de los hechos las ciencias de la vida y tener la capacidad de proponer racionalmente sus argumentos en los escenarios que actualmente existen para tal fin.

En ese sentido, este curso está en consonancia con el Documento Base del Currículo UPEL (2011, p. 18) que propone un modelo de formación docente centrado en el desarrollo humano con énfasis en lo personal, lo social, lo profesional y lo ético. A su vez está en consonancia, al promover una reflexión crítica de la profesión docente áreas afines, orientada por los valores de libertad, responsabilidad, autonomía, equidad, conciencia ecológica, compromiso social, respeto y aceptación de las diferencias, entre otros. El curso se puede identificar con la competencia genérica: “Procede éticamente en su desempeño personal y profesional para impulsar la formación social de valores democráticos, de libertad, respeto, responsabilidad y diálogo orientadores de paz, solidaridad, bien común y convivencia” (p. 21), debido a la relevancia que otorga a la ética en el desempeño de la profesión docente para el desarrollo de los valores democráticos.

Adicionalmente, en el marco del Currículo UPEL (2011), el curso de Educación Bioética y Derechos Humanos integra los ejes curriculares de a) Práctica profesional: porque busca consolidar de manera eficiente y flexible las relaciones entre la universidad y su entorno social; b) Investigación: puesto que se propone integrar la formación recibida con la búsqueda y solución de las problemáticas que se presentan en el ámbito social; y c) Tecnología de la Información y Comunicación: en cuanto a que señala que deben ser utilizadas con responsabilidad, y se debe asumir las implicaciones éticas de su aplicación (pp. 29 – 32).

Asimismo, el curso puede llegar a globalizar los ejes transversales de a) Ambiente: porque impulsa la formación de una cultura ambientalista; y b) Ética y Valores: en tanto que promueve los deberes y derechos mientras afianza la identidad y dignidad ciudadana (pp. 34 – 35).

En otro orden de ideas, la formación ciudadana en Bioética debe conducir a una participación madura de las personas en los llamados Comités de Ética en la Investigación o también en Comités de Bioética. El artículo 19 de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (2005) indica que estos comités deben ser independientes, pluridisciplinarios y pluralistas. Que se encargan de evaluar los problemas éticos, jurídicos y sociales que surgen de la investigación científica. Que deben prestar asesoramiento sobre problemas éticos en contextos clínicos; evaluar los adelantos científico – tecnológicos y formular recomendaciones. Y finalmente, fomentar el debate, la educación y la sensibilización de la opinión pública sobre la Bioética.

La función de estos comités es poder integrar a distintos profesionales como médicos, abogados, filósofos, antropólogos, ingenieros, biólogos, sociólogos, psicólogos, ambientalistas, profesionales del culto, y en la propuesta del presente capítulo: a los docentes, con miras a dialogar sobre las implicaciones de la investigación científica, así como los procedimientos o protocolos empleados o a emplearse. La idea es poder buscar un marco común de valores que permita actuar con racionalidad en cada uno de los dilemas que se presenten y asegurar con ello la mejor solución a los problemas mientras se respetan los derechos fundamentales de las personas. Ello debe ir mediado con la búsqueda de formas para que la ciudadanía en general esté informada de lo que se discute y pueda tomar parte en el debate interno.

Ugalde y Homedes (2019) resaltan que estos comités llevan varias décadas de trabajo arduo en Latinoamérica tratando de cumplir su cometido, sin embargo, su labor no ha sido sencilla y se enfrentan variados problemas internos, estructurales y de funcionamiento, lo que de hecho ha dificultado su actuación adecuada. Para ello proponen que deben dotarse de más independencia, de mejores recursos económicos; ser más responsables de sus decisiones; diversificar los sujetos sobre los que trabajan; fomentar más aún el consentimiento informado; y evitar los comités comerciales. La grave situación de las universidades en Venezuela dificulta aún más la labor de los comités de Bioética en nuestro país.

La importancia de los comités de Ética y de Bioética es clara. Son organizaciones sociales que cumplen una función fundamental en los actuales momentos, y debido a la

omnipresencia de los avances tecnológicos su labor estará siendo cada vez más demandada. Con miras a avivar los sistemas democráticos, la ciudadanía debe ejercer su derecho a participar en los debates que tienen que ver con la investigación científica y la Bioética. Con ello estarían contribuyendo en la configuración de las políticas públicas que dirigen y regulan la investigación científica y tecnológica de las ciencias de la vida. Los docentes tienen ese papel sagrado de ayudar a preparar a los habitantes del país para una participación verdaderamente efectiva y humana en dicho debate.

Reflexiones Finales: La Bioética del Futuro en Perspectiva Educativa

En los actuales momentos, Venezuela vive momentos difíciles, sumida desde hace años en una crisis humanitaria muy compleja, producto de la corrupción, de políticas erradas y de la desprofesionalización intencionada de todas las áreas estratégicas de desarrollo del país. La incidencia de la crisis en el sector salud y el sector educativo es patente, y son quizá las dos áreas más golpeadas por ella durante años, a pesar de su importancia clave para el desarrollo futuro de cualquier nación. La apuesta por recuperar el rumbo del progreso del país pasa necesariamente por fortalecer estos dos importantes aspectos.

La crisis también ha originado una espiral involutiva en materia de desarrollo tecnológico. Desde este punto de vista, Venezuela ha retrocedido en las dos últimas décadas, a lo que teníamos hace 50 o 60 años atrás. Ello significa que todavía tardarán en llegar aquí algunos de los nuevos dilemas bioéticos que se están presentando en la mayoría de los países de la región y del mundo. Aun así, los temas o problemas, que podríamos llamar tradicionales, de la Bioética siguen requiriendo nuestra atención y esperan el escrutinio ciudadano correspondiente.

Por supuesto, más grave aún es la crisis de valores que se ha acentuado en los últimos tiempos, pero que ha sido originada por el modelo de sociedad que ha construido el chavismo: una sociedad basada en la supervivencia del más fuerte, en la extorsión y el soborno, en el desprecio por el trabajo y el estudio, en el desprecio por la ley, en la maximización de la ganancia por encima de la persona y de la vida. Con mayor razón aún, un curso de Bioética debe invitar hoy a todos a la preeminencia de la vida humana, al respeto por ambiente, al respeto por la ley. Asimismo, desde una perspectiva bioética, podemos entender que trabajando juntos en medio de nuestras diferencias podemos construir soluciones a nuestros problemas.

De todos modos, albergamos la esperanza de que Venezuela pueda redirigir su rumbo y

retomar la senda del progreso. En ese sentido, el desarrollo tecnocientífico también retomará el camino interrumpido y volveremos a estar a la vanguardia de las circunstancias actuales. Es por ello que la educación debe cumplir su papel de formar ciudadanos con mentalidad bioética, que puedan contribuir críticamente a que este advenimiento tecnológico esté acompañado también de la reflexión ética sobre su pertinencia. Ese será, entonces una misión que el país le está asignando a los educadores, y a los futuros docentes que hoy se están preparando en las aulas de las universidades pedagógicas del territorio nacional.

La Bioética tiene otra repercusión positiva para el futuro del mundo, pero también para el futuro de nuestro país: esta formación contribuye con el fortalecimiento de la democracia:

La Bioética, mediante su aportación al análisis y tratamiento de los problemas, colabora en un cambio cultural importante que pivota sobre el eje de la libertad y la responsabilidad y se encamina a intentar asegurar el mayor respeto a la dignidad de las personas. (Casado, 2016; p. 180).

Al propiciar un diálogo bien formado, racional, abierto, flexible y plural, la Bioética está ayudando a fortalecer una cultura democrática en las sociedades donde está inmersa. Los nuevos avances tecnológicos y científicos irán necesitando cada vez más de este diálogo para evitar que los mismos estén guiados por intereses mezquinos de índole económica o política o de cualquier otro tipo.

En la Venezuela de los últimos 20 años hemos contemplado el secuestro, por parte del régimen, de los medios de comunicación tradicionales y de una parte del Internet, con la finalidad de ejercer un férreo control social. No queremos ni siquiera imaginar lo que podría hacer una vil dictadura si a futuro se hiciera, por ejemplo, con el control de los mecanismos de IA destinados a la educación. Es fundamental que la gestión de la IA sea manejada con criterios racionales y éticos que contribuyan a minimizar los riesgos que se derivan de su puesta en práctica. Para eso se requiere la participación efectiva de los ciudadanos, y la Bioética está llamada a contribuir con su formación.

Es por ello que urge cada vez más el énfasis en una ciudadanía educada, formada en sólidos valores morales para la construcción del país que tanto requerimos. Ciudadanía que propicie las condiciones para que el despliegue tecnológico del presente y del futuro se realice con sentido ético. Asimismo, que garantice que el quehacer científico y los medios tecnológicos

sean puestos al servicio de la familia humana y no de una parcialidad política, económica, social u otras. Los docentes están llamados a propiciar esta cultura bioética desde las aulas de clase.

Por otro lado, la educación bioética, camina justo en la línea, cada vez más necesaria, de que las universidades logren la manera de integrar la formación técnico – especializada con una sólida formación ético – humanística (Rojas, 2019; pp. 216 – 217). Como contraparte, según Calvo (2018), la era técnico – digital está obligando a que la filosofía tenga que centrarse en un nuevo género de problemas éticos y antropológicos. Son precisamente esos nuevos problemas los que está abordando la Bioética, como rama de la filosofía. Efectivamente, la Bioética constituye un puente entre saberes.

Finalmente, una educación bioética debe contribuir cada vez más al entendimiento y acercamiento entre todos. Ello significa reconocer al otro en su contexto, con su formación, con sus circunstancias. No se trata de imponer el propio punto de vista. La Bioética llama a que nos formemos, escuchemos, dialoguemos y argumentemos sin fanatismos. Hoy día es frecuente ver actitudes que de plano menosprecian la postura religiosa, por ejemplo. Y en el caso de Venezuela y de Latinoamérica la tradición cristiana es parte de la idiosincrasia de muchos ciudadanos. Nuevamente entonces la Bioética es una oportunidad que nos debería ayudar a tender puentes entre nuestras diferencias, y con ello avanzar juntos en la dirección deseada.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1999, 30 de diciembre). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 36.860.
- Blasco, L (2018). *Cómo funcionan los microchips que se implantan bajo la piel y permiten pagar sin efectivo ni tarjeta*. BBC News Mundo. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46372725>
- Calvo, M. (2018). *Filosofía para la era digital*. Córdoba: Almuzara.
- Casado, M. (2016). Bioética y Derechos Humanos: Sobre la Bioética como Herramienta para la Democracia. *Ius et Veritas*, 53. <https://doi.org/10.18800/iusetveritas.201701.010>
- Chklovski, T. (2019). *Cómo Puede la Inteligencia Artificial Mejorar la Educación*. En: *UIT. Inteligencia Artificial para el bien: Sendas para Avanzar*. ITU News Magazine (3). pp. 25 – 27. Ginebra: UIT. Recuperado de:

- https://www.itu.int/en/itunews/Documents/2019/2019-03/2019_ITUNews03-es.pdf
- León, F. (Coord.). (2018). *Docencia y Aprendizaje de la Bioética en Latinoamérica*. Santiago de Chile: FELAIBE. Recuperado de:
http://www.bioeticachile.cl/felaibe/documentos/13_08_18_5.pdf
- Marín, S. (2019). Ética e Inteligencia Artificial. *Cuadernos de la Cátedra Caixa Bank de Responsabilidad Social Corporativa*. (42). Navarra: IESE.
<https://dx.doi.org/10.15581/018.ST-522>
- Mayz Vallenilla, E. (1990). *Fundamentos de la Meta-técnica*. Caracas: Monte Ávila Editores – Instituto de Estudios Avanzados.
- Monterrosa, N. (2019). Redes Sociales: Herramientas Alternativas para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas. *Educare* 23 (2), pp. 32 – 55. Recuperado.
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/2/2>
- Potter, V. R. (1970). Bioethics, the Science of Survival. *Perspectives in Biology and Medicine*. 14 (1), pp. 127 – 153. DOI: <https://doi.org/10.1353/pbm.1970.0015>
- Ramírez, J. (2016). La Educación Transformadora: Un Camino Hacia la Ciudadanía. *Educare* 20 (3), pp. 115 – 128. Recuperado de:
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/80/81>
- Rojas, E. (2019). Capítulo 7. Ética en la Tecnología Educativa: Una Visión a la Luz de Textos Filosóficos Sobre la Técnica. En: Molina, I., Morales J. C., Rodríguez, S. (Eds.) *Importancia de las TIC en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje: Estudios en la Educación Media y Superior* (pp. 179 – 222). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. DOI: 10.22518/book/9789585511743.
- Ugalde, A. y Homenedes, N. (2019). Los Comités de Ética de Investigación en América Latina: ¿Para qué sirven? *Revista Colombiana de Bioética*. 14 (1), pp. 111 – 127. Recuperado de:
<https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RCB/article/view/2540/2063>
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos: De los Principios a la Práctica*. Brasilia: Autor. Recuperado de:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122990_spa
- UNESCO. (2005). *Declaración Universal Sobre Bioética y Derechos Humanos*. Paris: Autor. Recuperado de: <https://www.sergas.es/Asistencia-sanitaria/Documents/599/146180S.pdf>
- UNESCO. (2015). *Programa de Base de Estudios Sobre Bioética*. I y II. Montevideo: Autor.

- Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163613_spa y https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000210933_spa
- UNESCO. (2019). *Consenso de Beijín Sobre la Inteligencia Artificial y la Educación. Planificación de la Educación en la Era Artificial: Dirigir los Avances*. París: Autor.
- Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- UPEL. (2011). *Documento Base del Currículo UPEL*. Caracas: Autor.
- Valera, L. y Alvarado, J. (2019). Posthumanismo e Hibridación. *Revista Pensamiento*. 75 (283), pp. 307 – 319. <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i283.y2019.016>
- Widow, J. (2015) Persona humana y Naturaleza: Los Desafíos del Transhumanismo. *XL Semana Tomista: Persona y Diálogo Interdisciplinar*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/persona-naturaleza-transhumanismo-widow.pdf>

Rojas T., Esequiel L.

Doctor en Educación (Programa Interinstitucional Doctorado en Educación UCLA/UNEXPO/UPEL, Venezuela). Profesor Agregado a Dedicación Exclusiva del Área de Teoría Educativa, Departamento de Formación Docente UPEL – IPB. Ha sido profesor, investigador y ponente en temas relativos a Filosofía, Ética, Filosofía de la Educación, Filosofía de la Tecnología, y otros.

PEDAGOGÍA DE LA CIUDADANÍA: PERSPECTIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y HUMANA

Citizen's pedagogy: perspective for the social and human transformation

Castillo R., Nellys M.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Barquisimeto

Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0001-5771-2824>

cnellysm@gmail.com

PEDAGOGÍA DE LA CIUDADANÍA: PERSPECTIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y HUMANA

Citizen's pedagogy: perspective for the social and human transformation

*La educación no es preparación para la vida,
la educación es la vida en sí misma.*
Dewey

Resumen

En este ensayo se reflexiona sobre la crisis de convivencia ciudadana en Venezuela y el significado humano de educar. Para la autora, existe un creciente proceso de deshumanización en la sociedad y reconoce en la condición humana y la educación el potencial más poderoso para superarlo. A partir del análisis de los ejes para repensar la educación ciudadana se aportan ideas para la transformación pedagógica necesaria y la concreción de una propuesta de educación ciudadana humanizadora que permita concretarla. Finalmente se destaca la relevancia y vigencia de las investigaciones en este ámbito y su relación con una nueva gestión educativa. La contribución está adscrita al Núcleo de Investigación Docencia, Innovación y Tecnología. (NIDIT-UPEL IPB)

Descriptor: pedagogía, educación ciudadana, transformación social y humana

Abstract

This essay ponders about the citizen coexistence crisis in Venezuela and the human meaning of education. It has been observed lately that there is a growing process of dehumanization in society. However, there is also a tremendous potential to overcome it: through the human condition as well as the education. From the analysis of the axes to rethink citizenship, education ideas are provided for the necessary pedagogical transformation and the realization of a proposal to humanize citizenship education that allows the achievement of it. Finally, the relevance and prevailing of the research as well as the relationship with a new educational management are highlighted in this research. This contribution is adscribed to the Núcleo de Investigación Docencia, Innovación y Tecnología. (NIDIT-UPEL IPB)

Keywords: pedagogy, citizen education, social and human transformation

A manera de introducción

Confieso que escribir sobre la educación necesaria para la Venezuela que todos aspiramos ver NACER, me ha generado un gran conflicto. Inicialmente me sentí paralizada. Sé de lo que puedo escribir, me dije a mí misma, pero no sé por dónde comenzar, también respondí...

Retada por el compromiso adquirido, tuve la necesidad de regresar una y otra vez al título del texto que guiaría las ideas a desarrollar, hasta llegar a visualizar la intención inicial y salir de la parálisis en la que me encontraba: **“LA EDUCACIÓN POSIBLE PARA LA VENEZUELA URGENTE”**.

Pensé...como ciudadana y docente puedo expresar muchas cosas sobre este tema. Comparto a diario la preocupación de tantos frente a una larga lista de conductas comúnmente observadas y socialmente reprobadas: el conductor que estaciona el automóvil sobre el rayado de peatones o la calzada de la calle e interrumpe el paso de transeúntes, aquel otro que no se detiene cuando cambia la luz del semáforo, los que no respetan su turno en la fila del banco o supermercado, también escandaliza la desconsideración al adulto mayor u omisión a la persona con niños en brazos en el autobús, entre otras situaciones que sin duda sorprenden y denotan la creciente falta de sensibilidad y responsabilidad por el otro.

Esta situación es señalada cotidianamente como “la crisis de valores morales en Venezuela” y descrita por sus actores de la siguiente manera:

(...) los Venezolanos no solo hemos perdido peso (refiriéndose a que estamos todos flacos), sino que, la situación nos ha llevado a perder los valores; ya nadie siente amor por el prójimo, menos consideramos a las personas, usted no ve como matan a alguien por quitarles algo de dinero y ahorita con la escasez de efectivo, les roban la comida; si alguien sufre un accidente llega mucha gente pero no para ayudarlo, sino para robarse las pertenencias que tenga, eso antes no se veía, ya no hay solidaridad, el respeto y la consideración son otros valores que ya no se practican, en las busetas ves a las personas jóvenes sentadas y los adultos mayores y embarazadas hacen el recorrido de pie porque ninguno es capaz de cederle su asiento; si haces alguna pregunta a alguien, si corres con suerte te responden con un no sé! Si no, simplemente te ignoran, o te contestan con malas palabras y es que no hay tolerancia, la gente anda obstinada ante la crisis

económica, pero ¿es justificación para olvidar nuestros valores? (Kismar, 2018)

Considero que estas actitudes por triviales que parezcan, dan cuenta de la conciencia moral y el comportamiento ético que hoy nos caracteriza, pero también de los principios y la formación que inspiran la convivencia como sociedad. A mi juicio, todos estos son hechos que no pueden dejar de ser analizados. Es evidente que la conducta individual junto a la carga axiológica que en ello refleja, es más que un asunto personal, por el contrario, trasciende a los diversos ámbitos y escenarios de la sociedad, forma parte de los problemas que ésta confronta, de ello derivan acciones consideradas poco éticas observadas en todos lados, día a día, y que exigen de parte de la misma sociedad soluciones.

A lo anterior se adicionan los problemas políticos y económicos experimentados, caracterizados por acciones especulativas, corrupción, omisión y la creciente violación a los derechos humanos. A propósito, Monseñor Diego Padrón Sánchez Presidente de la Conferencia Episcopal Venezolana señala que:

Venezuela atraviesa una crisis global de enormes proporciones, cuyos niveles sobrepasan cualquier crisis anterior y que toca profundamente todas las dimensiones de la vida del país. Cada día el venezolano siente más la crisis en carne propia. Una crisis de carácter ético-político y económico-social. (Pérez, 2015)

Tal como lo expresa esta figura pública de tanta relevancia, lo ocurrido en nuestro país ha impactado profundamente la calidad de vida de los venezolanos. De igual manera, ha sido motivo de debate, señalamientos y alerta en diversos ámbitos, especialmente el de la educación. Es por ello que en mi condición de docente me invade la preocupación. He dedicado gran parte de mi vida a la educación de este país, me pregunto ¿cómo hemos llegado a este punto? Sin duda que enfrentamos un creciente deterioro moral, como ciudadanos, como sociedad, pero pienso que es aún más alarmante el proceso de deshumanización que estamos manifestando.

En esta posición considero que hemos estado maravillados ante la velocidad del desarrollo tecnológico, el mundo ha ido en veloz carrera en cuanto al avance de la ciencia, sin embargo, tendríamos que evaluar si la población mundial realmente se ha beneficiado de estos avances, ¿cómo ha sido la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones al respecto, y

cómo todo esto ha contribuido al progreso de las personas, su bienestar y condición de ser humanos?

Analizar el estado actual de la crisis venezolana como ciudadanos y docentes es un proceso bastante complejo. Son múltiples los marcos explicativos, considero que todos pueden servir de referencia para decidir cómo actuar ante tales circunstancias. En este sentido, pretendo exponer algunas ideas, las cuales he compartido por años con colegas y estudiantes. Inicialmente como docente de educación básica, luego como formadora e investigadora en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, en Venezuela.

Este recorrido comienza contextualizando la razón que nos convoca a contribuir a la construcción de propuestas para la educación que todos anhelamos, para una Venezuela que sin duda necesitamos urgente y con la que todos estamos comprometidos. Implicó analizar la respuesta de la educación frente a los problemas sociales del mundo. No obstante, esto representó un verdadero desafío, tanto por la complejidad de los problemas, como por el hecho de que la respuesta tiene que venir de diversas direcciones, no solo desde la educación formal, por el contrario, es imperativo participar desde cada espacio natural, cotidiano, lo que implica también, la educación no formal e informal.

Los discursos mundiales históricamente han reconocido a la educación como el mayor potencial para el crecimiento y desarrollo de las naciones, de toda sociedad. Estoy de acuerdo en que existen sobradas razones para colocar en sus objetivos y prácticas la responsabilidad de contribuir a superar cualquier crisis que confronte la humanidad, pero debemos revisar cuánto puede haber de romanticismo utópico y de verdad en estas aspiraciones, sobre todo si se considera que los cambios en la educación no devienen tan rápidos como los que ocurren en el mundo real, ante estos hechos debemos ¿qué tan pertinente y necesaria es la educación actual?

Como país, definitivamente nos encontramos en un momento que requiere mucha sinceridad y auto cuestionamiento. Resulta imperativo que cada ciudadano desarrolle la capacidad de auto examinarse críticamente, valorar reflexivamente sus escalas de valores como parte de la sociedad (Nussbaum, 2005), reconocer que la Venezuela actual reclama cambios profundos que conduzcan a la innovación y al emprendimiento para mejorar la gestión de su sistema educativo en todos los niveles, como parte de esa sociedad que urgentemente debe cambiar, implica también, que debemos revisar los valores que la educación enseña y promueve.

En mis funciones docentes, por años he analizado líneas de pensamiento en las que el

cuestionamiento a los resultados alcanzados por la educación justifica su apremiante revisión y la transformación de las instituciones. A propósito, existen posiciones que señalan lo necesario de lograr cambios profundos en diferentes direcciones, en cuanto a políticas educativas, currículo, modelos pedagógicos y fundamentalmente las prácticas. Cada visión exige revisiones y gestiones diferentes, en las que la percepción del ciudadano y el docente deben integrarse hoy más que nunca para emprender acciones responsables y efectivas, con la intención de superar los problemas sociales, las crisis de convivencia y ambiental experimentadas y que sin discusión revelan la evidente deshumanización.

Seguidamente, de una manera integral, recursiva y didáctica, planteo el repensar de la educación que tenemos y presento lo que considero pueden ser los ejes para gestar la educación para la ciudadanía necesaria. Luego, en un intento por vislumbrar el significado de educar desde la condición humana, realizo una aproximación a posibles horizontes y perspectivas con el objetivo de esbozar potenciales recorridos a través de los cuales se desarrollen acciones concretas y se construya una nueva perspectiva educativa local, que nos permita pensar, sentir y actuar con sensibilidad y responsabilidad colectiva. Por último, en un acto de atrevimiento académico, esbozo algunas ideas a propósito de la transformación pedagógica demandada para la educación de la ciudadanía que Venezuela requiere. Finalmente, comparto algunas consideraciones y reflexiones de cierre.

Desencadenamiento de las ideas

La Educación ante la Crisis

El mundo y Latinoamérica viven hoy una sociedad muy diferente a la experimentada en los siglos XIX y XX, el impacto de las voraces y veloces transformaciones sociales, económicas y culturales a las que ha sido sometida la humanidad, acompañan grandes y complejos problemas que exigen contundentes respuestas, las cuales solo vendrán de la mano de una mayor participación ciudadana.

Este milenio se ha visto afectado por grandes avances, los cuales crean nuevos horizontes en el pensamiento del hombre, novedosos estilos de relacionarse y actuales maneras de estar presente en la nueva realidad y su cultura. Cultura concebida e impregnada por las categorías de la globalización, competitividad, integración, equidad, sociedad del conocimiento y desde las

cuales, se configura una sociedad, posmoderna, compleja y multicultural, orientada por una emergente razón científica, en la que se abre un campo del conocimiento que podemos considerar como un reciente dominio ontológico para la sociedad, cultura e intersubjetividad (Vizer, 2003).

Sin embargo, estos cambios no han sido del todo positivos. Aun cuando el ser humano jamás había experimentado tanto progreso en el conocimiento científico y tecnológico, tampoco había sido tan significativa la dificultad de su implementación en beneficio de toda la humanidad, pues se evidencia un crecimiento inverso entre las áreas del desarrollo científico-tecnológico y el incremento en la exclusión y marginalidad de la mayor cantidad de la población. Adicionalmente, vivimos un mayor impacto ecológico, menor disponibilidad de agua, más enfermedades, confrontaciones, y un acelerado desequilibrio económico y ambiental (Castillo, 2013). En síntesis, enfrentamos como especie humana una creciente crisis de convivencia y sostenibilidad que pone en peligro la sobrevivencia de la especie humana y la vida en general.

Ta perspectiva, se observa cómo los problemas en el mundo han adquirido especial gravedad, configuran realidades que difícilmente podemos obviar, por el contrario, nos interpelan como ciudadanos y desde diferentes perspectivas nos demandan a actuar. Es evidente que el contexto globalizado en el que se asientan las presentes realidades, hace que las crisis sociales y ambientales afecten a todo el planeta, adquiriendo nuevas dimensiones e implicaciones diversas, según las sociedades impactadas (García & De Alba, 2008).

Sin duda que esta perspectiva global, deja en entredicho el ejercicio ciudadano en distintas latitudes, revelando una participación de poco compromiso frente a las insurgentes y crecientes realidades sociales, lo que puede estar fundamentado en la carencia de una sólida preparación para la comprensión de los problemas. De modo pues resulta indiscutible que la complejidad de estos asuntos, exige una redefinición y el entendimiento global de la ciudadanía y el desarrollo de la capacidad de acción local, organizada estratégicamente con una renovada y amplia visión sobre la participación, “una ciudadanía planetaria” que responda a gran escala y supere las fronteras estrechas de cada país o territorio (García, 2009).

De tal modo que, para enfrentar las problemáticas actuales, se requiere una ciudadanía participativa, construida en la interacción entre lo global y local, que además genere en los contextos locales, espacios públicos desde los que se trabaje conjuntamente (García, 2009). En este punto, el autor reconoce la relevancia de la educación, de otros agentes y escenarios sociales

cuya influencia es fundamental para la emergencia de una nueva ciudadanía, tan importantes como la interacción escuela-sociedad y las relaciones entre la educación formal, no formal e informal, vinculaciones hasta ahora ausentes y nada evidentes en lo planificado y menos en el accionar educativo.

Diversas posiciones reclaman y sugieren a la educación ciudadana, como la más adecuada opción para responder a los grandes y graves problemas sociales y ambientales actuales. Para muchos estudiosos, la educación en general tiene que ser orientada hacia finalidades más acordes con los retos que ésta pueda afrontar hoy y a futuro. Sin embargo, en este contexto educativo demandante en extremo, la educación sigue siendo una de las mayores esperanzas para la igualdad y el desarrollo de todos. Pero también una preocupación, si analizamos su criticada calidad, pertinencia y capacidad de respuesta.

Para Castillo (2013) pese a lo deseado, la respuesta a tales desafíos no surgirá en una educación anclada en los paradigmas del siglo XIX y XX, por el contrario, si la educación continua desvinculada de los modelos de desarrollo social actuales, sin trascender a modelos de formación docente ya agotados, pero aún vigentes, y si las instituciones educativas siguen con sus esquemas de organización y administración propios de los sistemas cerrados, no habrá aproximación a posibles soluciones tampoco desplazamientos hacia nuevas perspectivas educativas y científicas que faciliten superar las actuales reformas que modernizan el modelo clásico de la escuela del siglo XVIII y se maquillan con nuevos temas e implementación de tecnologías avanzadas, en fin, no se logrará avanzar hacia verdaderas transformaciones, ni responder a cambios y exigencias cada vez mayores para la educación. De acuerdo con estas críticas, García (2009) señala que:

La escuela se ve obligada a vivir una extraña paradoja: es un sistema antiguo y obsoleto, ajeno a las pautas culturales del alumnado que a ella llega actualmente y centrada en la transmisión de unos contenidos distantes de los graves problemas del mundo; y sin embargo de ella se espera y en ella desembocan todo tipo de propuestas educativas que, con carácter transversal, pretenden atender a aquellos aspectos no contemplados por la lógica escolar de las disciplinas tradicionales. Así, se pide a la escuela que eduque para la paz y la convivencia, para el respeto al medio ambiente, para la salud y el consumo

responsable, para la igualdad de género... incluso para ser buenos peatones. (p. 7)

Definitivamente, bajo estas contradicciones difícilmente la escuela (entendida en cualquiera de sus niveles) contribuirá a la solución de situaciones reales presentes en la vida de los sujetos, menos aportará a las complejas problemáticas enfrentadas por la humanidad. Por otro lado, es obvio el reclamo a convocar a la gran diversidad de agentes socializadores que impactan la educación a participar de manera significativa en la formación del ciudadano al que se aspira como sociedad. Se requiere desarrollar el valor de la participación en vinculación estrecha con el compromiso, responsabilidad, conciencia y sensibilidad para la acción social.

En cuanto a los valores y la participación ciudadana, mi experiencia como docente e investigadora en el ámbito curricular, me permite afirmar, que estos temas no están suficientemente presentes, tampoco son explícitos en los diseños curriculares y menos en las prácticas docentes. Esto subyace en la visión tradicional del conocimiento vigente de la educación, en la que se encuentran arraigadas las disciplinas, el tratamiento conceptual de los contenidos y las actividades didácticas puertas adentro de las instituciones, en contraposición con los medios de comunicación, las redes sociales y la educación informal administrada por éstos.

Lo descrito se relaciona estrechamente con el manifiesto cuestionamiento a los sistemas educativos. En esta vía, importantes investigadores resaltan que las iniciativas de la escuela están ancladas en modelos con características tradicionales. Observamos, cómo la globalización y la informacionalización (Castells, 2005), vistos como procesos que promueven y facilitan la generación y catalización del conocimiento a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y los medios de comunicación en redes de interacción humana, van en dirección opuesta a las aulas y a diferente velocidad a las que en ellas se actúa.

De igual modo, se entrevisté que estos potentes agentes educativos han favorecido el desarrollo de una “cultura de la superficialidad, una visión simplista del mundo, basada en interpretaciones de sentido común” (García & De Alba, 2008, p. 2), a mi juicio, sustentada en un pensamiento homogeneizado generacionalmente y distanciado cada vez más del pensamiento crítico. Esto ha trascendido a la educación a través de los medios de comunicación y la cultura cibernética, siendo las TIC y los medios de comunicación actores esenciales en la formación de determinados valores y pautas culturales, transmitiendo información y trabajando en este tema con mucha mayor eficacia que los agentes educativos tradicionales.

Aunado a las ideas expuestas, puede decirse que, en estos nuevos contextos de aprendizaje, donde interactúan y socializan las actuales generaciones, se han desinstitucionalizado agentes y referentes educativos como la familia, comunidad, sector laboral, y hasta la misma escuela. Sumado al hecho de que en el contexto de esta nueva cultura se encuentran las raíces de un accionar cada vez menos consciente y responsable de parte de la ciudadanía en términos generalizados, lo que puede ser acreditado a razones como el desconocimiento, conveniencia, injusticia, intolerancia, abuso, entre otras (Seijo & Villalobos, 2011). En relación con el comportamiento ético de la ciudadanía, las autoras mencionadas señalan que éste supone una serie de condiciones relacionadas con los sujetos, entre ellas el estado de conciencia, iniciativa, capacidad autónoma voluntad y sentido comunitario, sentido de cooperación y participación.

Estas preocupaciones coinciden con lo expuesto por Bolívar (2007), quien en los albores del siglo XXI alertaba sobre estos hechos. El autor hacía referencia a la necesidad de un “escenario educativo ampliado” en el que se integraran esfuerzos para la formación de la ciudadanía en temas en los cuales hasta el momento se creía que la educación no tenía responsabilidad directa, sino la familia. Por el contrario, reconocía la imposibilidad del ejercicio socializador desvinculado entre la familia, medios de comunicación y comunidad, en la tarea de educar en sinergia para lograr desarrollar valores como la corresponsabilidad, respeto, convivencia, tolerancia, solidaridad, participación, inclusión e igualdad para la vida en democracia, a esta situación hoy se añaden las TIC. Lo que resulta apremiante en una época en la que es esencial aprender dentro y fuera de las aulas los valores fundamentales para la convivencia en comunidad, valores que tienen asidero en el desarrollo de la conciencia humana del Ser.

Ejes para Repensar y Gestar la Educación Ciudadana

La educación es uno de los temas que más preocupa y ocupa a los seres humanos, por la manera cómo impacta la vida personal y social de los sujetos. Esto se explica en el propósito de la humanización como meta y fin último que ésta plantea. La educación es tan antigua como la historia de la humanidad, y consustancial al desarrollo del género humano (Sarramona, 2000). Es en definitiva una actividad y proceso trascendente que sólo se interpreta en la complejidad y multidimensionalidad de aspectos que la integran y que constituyen su objeto de análisis.

De acuerdo con lo señalado, teórica e históricamente se han establecido diversos enfoques para la concepción de la educación y su quehacer. No obstante, muchas de estas visiones se refieren generalmente a los modelos pedagógicos o de enseñanza, apartándose de sus propias intencionalidades, las cuales trascienden a la cotidianidad de quienes hacen vida en los complejos contextos socioeducativos. Por otro lado, en las distintas maneras de plantear la educación, se alude a perspectivas políticas, históricas, sociales, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, biológicas, y a análisis etimológicos y epistemológicos. Posiciones que responden, por un lado, a condiciones socioculturales apócalas específicas, por otro, al interés explícito del perfeccionamiento humano.

A lo anterior se suma el inconveniente de una doble etimología, en cuyas raíces (*educare* y *exducere*), emergen dos ideas antagónicas que surgen como conceptos centrales y que tratan de imponerse y superarse, ambas han dado cabida a modelos educativos que alimentan la idea del crecimiento, unos desde la acción de agentes y factores externos, otros se afianzan en las condiciones y potencialidades internas del sujeto (Nassif, 1958). Lo mencionado justifica que en una abundante bibliografía se aluda a la educación como proceso de comunicación, sistema, fenómeno social, proceso dinámico, fenómeno ecológico, como estructura, realidad, educación liberadora, entre muchas otras definiciones, como han señalado Luzuriaga (1958), Nassif (1958), Sarramona (2000) y García, et al., (2009).

Como formadora de docentes, tengo la preocupación e interés por reflexionar sobre la educación y su práctica en diversos ámbitos, más allá de su conceptualización, medito sobre la trascendencia de su proceder. Particularmente, me inspira la iniciativa por indagar y comprender la fundamentación y el quehacer de la educación en y para la ciudadanía, entendida como una opción que promueve los cambios en los miembros de la sociedad. Coherentemente, concibo la escuela como un escenario de conflictos culturales, situaciones generadoras de rupturas entre los valores, creencias, normas, símbolos e interacciones lingüísticas, las cuales contradicen las categorías conceptuales, actitudinales y modos de proceder propios del contexto socio histórico de los sujetos que en ella se encuentran. En síntesis:

Parto de la creencia de que la educación, es en cierto modo una de las cuestiones más complejas y preocupantes para la mayoría de los *investigadores* sociales, tanto por sus alcances en la vida individual de los sujetos, como en su

perspectiva social. Esta inquietud se relaciona con la mega meta de la humanización, que como fenómeno social ella plantea. Su complejidad y trascendencia, han sido abordadas por diversos investigadores desde múltiples disciplinas y enfoques (Castillo, 2013, p. 39).

Tal visión, es compartida por Sarramona (2000) quien afirma que “la trascendencia de esta tarea que llamamos educación explica su complejidad, la multiplicidad de dimensiones que la integran y que puede ser objeto de estudio. Se puede contemplar desde una perspectiva política, económica, religiosa, psicológica, histórica, biológica, técnica, etc.” (p. 13). Vale decir, que nuevos significados han permitido la emergencia de diversos enfoques y modos de conocer el hecho educativo. Estas múltiples expresiones y significaciones, producto de la indagación sobre lo educativo, de acuerdo con los objetos y fines que se le asignan, hacen poco viable establecer una definición única para las diversas formas de pensar, y nos impulsan a considerar diferentes posturas paradigmáticas para su estudio como fenómeno social.

A la luz de lo descrito, se evidencia la vulnerabilidad de la educación ante los nuevos retos del milenio, sobre todo frente al agotamiento epistémico de sus antiguos y tradicionales modelos, y desplazamientos en el pensamiento de las nuevas generaciones. De acuerdo con esto, es imperativo reflexionar sobre el exhorto del momento a replantear los principios y concepciones de un enfoque educativo que con herramientas poco pertinentes confronta un mundo cada vez más dinámico, caracterizado por la incertidumbre, a la par del desarrollo de una cultura de la superficialidad y simplicidad en cuanto al conocimiento construido por los sujetos en la educación formal, en contraste con el desarrollo informacional de la vida cotidiana.

En esta oportunidad, es importante realizar referencia especial a la educación en y para la ciudadanía, en el entendido de que no existe una única forma de concebirla, ni fórmula mágica alguna para formar a los sujetos en estos aspectos. Sin embargo, la ocasión amerita traer a este escenario planteamientos y construcciones teóricas que argumentan las alternativas de cambio frente a la nueva humanidad y su necesidad ineludible de resolver los problemas sociales heredados. Frente a estos hechos, son cada vez más imperativos para el ejercicio de la ciudadanía el pensamiento crítico, la conciencia moral, la sensibilidad, el compromiso y la responsabilidad social, la autonomía, la libertad, la democracia, con ella la participación activa y la cohesión social.

En Venezuela particularmente hemos presenciado cómo a través de políticas gubernamentales se ha intentado un número importante de modificaciones e iniciativas de transformación al sistema educativo (desde 1999 hasta el presente), las cuales poco se han materializado en cuanto a finalidades, y sólo han representado modificaciones en los diseños curriculares, estructura del sistema, y la administración a nivel macrocurricular. Entre los cambios de mayor significado pueden citarse la promulgación de la Ley Orgánica de educación del año 2009 (LOE, 2009), lo que trajo consigo un cuerpo importante de orientaciones y lineamientos pedagógicos, luego la llamada transformación educativa, cuyos inicios datan desde el 2002, pero que hasta la fecha no ha llegado a consolidarse en el quehacer de las instituciones ni docentes, menos aún en el proceder del resto de los actores y agentes educativos.

Múltiples son las inquietudes que surgen durante esta reflexión, sobre todo al evaluar el nivel de la actual crisis social que vive la nación. Sin duda que estamos frente a la pérdida acelerada e incesante de la calidad de vida y bienestar del venezolano. En estos momentos, a nivel nacional e internacional, se reseña la problemática económica y política de mayor impacto en la historia del país, escenario totalmente contrario a los fines de la educación planteados en la LOE (2009), la Constitución Nacional de la República del año 1999, y el resto de documentos curriculares que definen los propósitos de la Educación Bolivariana, cuyos preceptos “apuntan hacia la reivindicación del sentido humano, abriendo espacios para lo cognitivo-emocional, lo espiritual-corporal, lo político-social, cultural, ético, estético, entendiendo la educación como proceso socio-histórico” (Mata, 2015, p, 91). Adicionalmente, se percibe una evidente violación a los derechos humanos por parte del Estado y la descomposición moral de la sociedad, los medios señalan a diario, estas y otras situaciones que demandan prestar atención al comportamiento social en general.

Recalcamos la idea de que el docente en soledad no puede hacer mucho frente a esta realidad, apalancar los cambios educativos para una mejor sociedad va más allá de la institución escolar, exige impulsar transformaciones en el comportamiento ético, en las condiciones inherentes a la persona humana. Se requiere sin duda un cambio social, un cambio de conciencia que nos haga más sensibles como humanos (Toro, 2007). Esto quiere decir, que para humanizar la sociedad, se requiere generar una cultura de la sensibilidad y la conciencia ligada a lo social en lo global y local.

Esta aspiración representa una convocatoria abierta, extendida a todos los individuos y

colectivos, una invitación a cambiar las formas actuales de vinculación entre la escuela y el entorno donde ésta se encuentra, a repensar las relaciones entre las instituciones de la sociedad, la suma de esfuerzos para el cumplimiento integral de las políticas y el establecimiento de redes para la interacción e intercambio cognitivo, con distintas racionalidades e interpretaciones del mundo. En torno a la problemática educativa venezolana, al respecto Mata, en una posición similar a la nuestra, señala que el cambio para la educación necesaria “lleva implícito una transformación en los modos de organización social” (2015, p. 93).

Sin duda que existe “*una educación posible para la Venezuela urgente*” para ese país que todos deseamos como docentes y como ciudadanos. Su emergencia nace en el precepto de la participación y el compromiso de todos, para lograrlo la educación debe visualizarse a partir del desarrollo de los siguientes ejes fundamentales:

1. Reconocer la condición humana como el entretejido de las dimensiones biológica, ecológica social, espiritual, emocional y cognitiva que integran al ser humano, configurando su naturaleza como unidad compleja en constante transformación (Arendt, 2005). Así se convierte la condición humana en el eje dinamizador del cambio social y educativo que se espera. Para lograr esta transformación de la educación y del sujeto educado, es perentorio cuestionar el estado actual de la humanidad, para visualizar el ser humano que como ciudadano y venezolano deseamos formar. Esto inicia por redefinir nuestros valores como sociedad.
2. Repensar el sentido y el papel de la educación frente al reto de humanizar. Implica considerar la realidad como diversa, con el requerimiento de acciones y decisiones distintas, en la concurrencia de diferentes perspectivas. Analizar los nuevos fines educativos, significa también, deconstruir y co-construir el por qué y para qué educar y configurar durante este proceso de reflexión el valor y sentido de la ciudadanía como condición humana del venezolano que convoca el compromiso de educar. De acuerdo con Hernández (2011) educar en tiempos de crisis y para el cultivo de la humanidad, invoca pensar el sentido de educar con una triple constatación:
 - a) La crisis ecoplanetaria, pensar en lo que debemos aprender para cuidar el planeta, a nosotros y a otros como especie; (b) la crisis de convivencia, reconocer la diversidad y analizar qué debemos comprender y sentir para superar la discriminación, injusticia e intolerancia; (c) la crisis de la educación, analizar su falta creciente de sentido,

replantear qué enseñar para qué enseñar, sobre todo si lo que se pretende es contribuir a la construcción de una renovada y mejor versión del país. Considerar estos aspectos es esencial para la organización y planificación de lo que la escuela deberá enseñar, y establecer la más idónea forma de hacerlo.

3. Consolidar el pensamiento pedagógico local, para la formación cimentada en procesos pedagógico-didácticos dialógicos que favorezcan el cultivo de lo humano, faciliten la participación, el compromiso con los deberes sociales, y la configuración de ciudadanía de acuerdo al contexto. Comprender la condición humana exige auto aprendizaje, compromiso y experiencia de vida, con todo aquello que forma parte de nuestra compleja y contradictoria naturaleza, también requiere ontologizar la enseñanza (Betalloso, 2011). En consecuencia, demanda la construcción de un modelo pedagógico flexible, en recursividad permanente, con nuevas formas de entender el aprendizaje y la enseñanza, procesos en los que el intercambio de ideas y roles es lo común, en los que docentes y estudiantes son sujetos de conocimiento, sujetos de deberes y derechos (Mata, 2015).
4. Contextualizar el aprendizaje significa ampliar el concepto de comunidad educativa vigente, pensarla como una red de interacciones intersubjetivas capaz de facilitar el aprendizaje de la convivencia, el cumplimiento de nuestros deberes ciudadanos y promover la capacidad de responder positivamente a los problemas y necesidades individuales y colectivas.
5. El cambio y la formación docente. La metamorfosis del sistema educativo venezolano no puede esperar más tiempo, requiere transitar hacia una pedagogía de la ciudadanía fundamentada en la condición humana, en la aceptación de la responsabilidad por el otro, lo que definitivamente requiere un profundo cambio del profesor. Se necesita con urgencia que éste revise sus concepciones sobre la educación, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, que reflexione sobre sus valores, sobre su propia formación, su experiencia de vida y profesional. El docente ahora más que nunca necesita el conocimiento y empoderamiento de las teorías y la comprensión de las políticas educativas, la curricularización y el desarrollo de un quehacer investigativo permanente en y desde su práctica, el manejo y procesamiento de la información, el uso e integración de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, todo esto

como competencias docentes.

6. Pero una educación como la aspirada, demanda fundamentalmente del docente su compromiso pedagógico para la humanización y la formación ciudadana, requiere de una alta responsabilidad con su saber, el desarrollo de la conciencia y el pensamiento social, inteligencia emocional, manifestación del respeto para otros y para sí mismo, comprensión, sensibilidad y pasión por educar. Todo esto representa un cambio de paradigma y de pensamiento de manera radical. Lograrlo a mediano y largo tiempo, exige la inmediata sensibilización y humanización de los programas de formación para el fortalecimiento de la condición humana con miras a la profesionalización docente.
7. Construir un currículo basado en la complejidad. El desarrollo y la evolución de la conciencia de ser, solo es posible desde la concepción del currículo como un proyecto social, amplio, bajo la égida de una hipótesis que permita adecuar y avanzar con la suficiente flexibilidad, logrando procesos de aprendizaje más atractivos y congruentes para la formación de ciudadanos con la capacidad de afrontar los retos y resolver los problemas del presente y del futuro (Guarro, 2007). En esta dirección, debe trascenderse a la lógica de la organización disciplinar tradicional, esto demanda, cambiar los contenidos y la forma de enseñarlos hasta ahora vigente (Deval, 2012), de tal manera que los problemas sociales se conviertan en elementos centrales y nucleares en la organización del conocimiento a aprender.

A propósito, Nussbaum (2010) señala que en tiempos de incertidumbre y frente a la crisis planetaria, el conocimiento de las emociones es un aspecto esencial para el cultivo de la humanidad. Destaca el valor de formar ciudadanos planetarios, esto contribuiría eficazmente a la comprensión de los vínculos entre los individuos, los grupos sociales, las culturas y las naciones del mundo, considero este conocimiento un aporte valioso para el desarrollo de la tolerancia, el respeto a la diversidad y la construcción de soluciones para los problemas globales. Otro valioso planteamiento de esta autora se encuentra relacionado con la revolución informática, identificado como un factor que contribuye al reconocimiento de la diversidad cultural, la expansión del sujeto a través de la lectura crítica del mundo, aspecto afín con el compromiso de la educación en promover el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, a la par de facilitar el aprender a ser responsables por las acciones individuales y colectivas.

Es importante también señalar, que las actividades deben llevar implícita la participación

activa dentro de la cultura escolar y social, junto al planteamiento explícito de la ciudadanía que se aspira formar. De acuerdo con lo expuesto, la concreción de este currículo exige la vinculación con el contexto social en términos reales de espacio y tiempo.

Tal como lo expresan Bonilla, et al., (2014) “desde la academia estamos llamados a mirar hacia el abismo, pero no sólo para denunciar, pues es necesario enunciar para transformar” (p. 111), comparto con los autores el compromiso como educadora y formadora de docentes en cuanto a lo importante de aportar ideas para la edificación de una posición pedagógica y educativa que desde sus bases contribuya a revelar las orientaciones educativas del país que todos aspiramos construir.

Vislumbrar el Significado Humano de Educar

Todos hemos sido educados, todos tenemos experiencias de referencia de cómo ha ocurrido la educación a lo largo de nuestra vida. Sin embargo, si nos preguntan qué entendemos por educación seguramente las respuestas enmarcarán una gran diversidad de esquemas y muchas veces no llegaremos a precisar su significado. No obstante, más allá de definir o significar la educación, lo que representa una tarea verdaderamente complicada, se trata de comprender la trascendencia de este proceso en la vida humana. Basta revisar la bibliografía para darnos cuenta que en la gran diversidad de concepciones y perspectivas que existen sobre la educación, contradictorias algunas entre sí, tienen en común mencionar al ser humano como objeto y fin de la misma. Quiere decir, que hablar de educación inevitablemente significa aludir a la persona.

Para Fullat (1997) educar implica “engendrar lo humano”, de acuerdo con esto ninguna propuesta educativa es viable sin que se haya planteado a quién formar, sin la referencia del para qué formar. Indiscutiblemente que la tarea de educar tiene implícita la intencionalidad de hacerlo. En cuanto a su perfectibilidad y humanización, destacan el origen biológico del hombre y con ello la necesidad de que a lo largo de su vida éste sea desarrollado. Es en el proceso de interacción e influencia de otros que pasa de su estado natural de hominización en el que nace al de humanización (Fullat, 1997; Sarramona, 2000; García, 2009).

En el proceso de construir el sentido humano de existir, es relevante el intercambio con otros, el lenguaje y la comunicación interhumana en el quehacer en comunidad, aspectos fundamentales en los que la educación cobra valor esencial. En los diversos discursos teóricos y

políticos, se insiste en la importancia de la educación para la construcción de la humanidad, la conformación de la sociedad y el desarrollo de la capacidad de responder y generar cambios en ella, se insiste en la educación como una tarea de envergadura universal.

Para Toro (2019), la educación representa la “única vía de hacerse hombre; es más podemos pensar que hacerse hombre es educar-se” (p. 188). La posición de la autora se relaciona con los principios de educabilidad y educatividad. El primero expresa la capacidad y la necesidad que tiene el humano de ser educado y construir a partir de este proceso su propio bagaje cultural, comportamiento e identidad. La educabilidad también abre “la posibilidad de ser capaces de aprender, desarrollar y recorrer con garantía de éxito un proceso formativo” (García, et al., 2009, p. 27).

La educabilidad como posibilidad y categoría sólo humana representa la viabilidad y factibilidad del proceso educativo, pero esencialmente señala la cualidad del hombre como condición de ser educado. De acuerdo con esto, Feroso (1981) inspirado por Herbart indica que “entre todas las categorías humanas, la educabilidad ocupa un lugar de privilegio y hasta es, para muchos, la más esencial de todas ellas. La educabilidad es la condición primordial del proceso educativo” (p. 235). De acuerdo con el autor, la educabilidad como condición del hombre, favorece las cualidades humanas, perfecciona las capacidades del pensamiento y de evolución, aspectos esenciales para la adquisición de saberes, el aprendizaje de los valores y el desarrollo moral de los sujetos (educabilidad de la voluntad).

En igual dirección y haciéndose eco de una posición aristotélica Feroso agrega a lo ya mencionado, que la educabilidad es potencial, calidad y poder de ser educado a través de procesos intencionales. De igual modo considera que desde el punto de vida existencialista, representa un “grito de grito interior, una llamada a la responsabilidad personal ante el proyecto vital, (...) una auto exigencia de perfección, una insaciable búsqueda de un sí mismo mejor” (Feroso, 1981, p. 236).

Según lo analizado, se reconoce en la educabilidad la capacidad humana de configurarse, lograr nuevos aprendizajes, modificar su conducta y convertirse en persona (Luengo, 2004). Por lo tanto, de acuerdo con lo señalado, la educabilidad es una condición personal, de acuerdo a cada sujeto, contextualizada y desarrollable, para la autorrealización y socialización. Encontramos en la educabilidad de la voluntad (propuesta por Herbart) dimensión y el potencial requerido para el desarrollo moral y la autoconciencia, sólo alcanzables en la intención

sistemática que ofrecen la pedagogía y la educación para la ciudadanía.

Puede concluirse, que en la autodeterminación de ser educado, el acceso y receptividad de los valores propuestos culturalmente y en los procesos educativos, se reafirma la disposición de ser persona “en actos de libertad, voluntad y amor” (Acosta, 2017, p. 108), consigo mismo y con los otros. Paralelamente, a la educabilidad, se plantea la educatividad como un principio no inherente a quien aprende, sino a quien desarrolla la capacidad de educar. Esta capacidad que se tiene para educar a otros, es fundamental en la transmisión del bagaje cultural como memoria de la humanidad. De igual modo, como categoría antropológica, la educatividad refiere las características de quien educa o quien ejerce la educación. Ambos principios explican la naturaleza humana de educar y ser educados.

En cuanto al origen del término educatividad, Acosta (2017) afirma que fue utilizado por Zaragüeta el año 1953 y que de acuerdo con este autor:

(...) la educatividad se entiende como la aptitud para educar que poseen o deben poseer quienes ejercitan la acción educativa. Se puede definir la educatividad, entonces, como aquella “fuerza educativa capaz de realizar influencias”. La educatividad presupone la educabilidad, porque no sería posible la influencia educativa del maestro si no existiese antes la capacidad de recibir esas influencias en el educando. (p. 109)

La educatividad representa la acción formativa e intencionada de educar, entendida como la actividad y proceso llevado a cabo por un profesional, educador, maestro, profesor o docente. Es la mediación para el aprendizaje a lograr por el estudiante en el acto pedagógico, en la interacción y comunicación durante el proceso de enseñanza. Esta disposición o actitud, representa el “correlato” de la educabilidad del educando. De acuerdo con García *et. ál* (2009), este principio define cómo es el educador como agente responsable de esta acción, contempla la actitud ética manifiesta en el saber enseñar, el conocimiento especializado y el interés por estimular o facilitar el crecimiento formativo del educando.

A la luz de los anteriores planteamientos puede afirmarse, que el establecimiento de las finalidades de cualquier propuesta formativa exige el análisis del significado humano de la educación, demanda comprender la visión del hombre como sujeto que puede ser educado, y reconocer en la condición humana el origen y finalidad última de su práctica. Significa que cada

ser humano encuentra el sentido esencial de su vida en la realización de sí mismo. Basados en esto, se considera a la educación la vía más efectiva para la humanización del hombre y lo que hace realmente que el humano se convierta en persona (Acosta, 2017).

Reconocer y comprender el significado humano de educar, es entender que el hombre es sujeto y agente de educación, por lo que toda intención y propuesta de cualquier proyecto educativo, demanda el conocimiento del modelo antropológico que plantea la concepción del hombre a quien se pretende formar, en la condición humana está la fuente de los fines educativos y en su naturaleza nace la configuración del currículo que guiará la concreción y el desarrollo de la misma.

Transformación Pedagógica para la Educación Ciudadana

Como especie nacemos dispuestos a la humanidad. En nuestra propia condición humana se encuentra la capacidad de cambiar, ser perfectibles y cada vez mejores personas. Esta potencialidad de cambio se concreta en la condición humana, como entretejido de las dimensiones biológica, ecológica, social, espiritual, emocional y cognitiva que nos integran, y que como seres humanos nos configuran en una unidad compleja en constante transformación.

En la existencia humana como unidad dialéctica conciencia social e individual, pensamiento, conciencia y proyección social, se anidan nuestra existencia y esencia como seres sociales, siendo ésta el producto del conocimiento construido en común con los otros. Es en la conjunción de la capacidad de reflexión con la conciencia de cambio y el proceso de autodesarrollo, donde se construye la capacidad para transformarnos.

Observamos entonces, cómo la reflexión nos diferencia esencialmente de otros seres vivos. Se manifiesta en las relaciones sociales contradictorias que a su vez integran el saber, hacer y convivir, potencialidades humanas condicionantes de nuestros comportamientos en el entorno social, cultural y natural. Estos comportamientos, son entendidos como acciones configurantes de conocimientos, valores, sentimientos, habilidades y valoraciones, tanto subjetivas como objetivas, en el sujeto o en los sujetos sociales, que representan aspectos inconmensurables propios de la esencia y existencia humana.

Sin embargo, “si este proyecto de humano no se cultiva, se direcciona, se estimula, se provoca hacia grados cada vez más ambiciosos de humanidad, nos quedamos a medio camino” (Bonilla, et al., 2014, p. 112). Lo anterior se traduce en la responsabilidad de cultivar más

humanidad, es esta la tarea esencial de la educación, contribuir a desarrollar el reconocimiento de nuestra humanidad común y en la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. También la sociedad tiene el compromiso de promover la emergencia de la conciencia de humanidad que nos es común, pero al mismo tiempo crece con la participación de los otros (Morín, 2000).

Por décadas la educación ha recibido importantes reclamos de acuerdo con las grandes estructuras socioeconómicas y culturales globales emergentes, las cuales exigen diversas formas de producir conocimiento, lo que para nada es despreciable, por el contrario, estos planteamientos a los sistemas educativos deben ser traducidos en mejores niveles en la calidad de vida tanto individual como colectiva. Sin embargo, los problemas acarreados por el mismo hombre, dan cuenta de que los resultados en términos de bienestar, no han sido del todo los mejores. A propósito de esta situación, Savater (1999) enfatiza en que la mayor responsabilidad de la humanidad es asumir su legado de producir más humanidad, una humanidad consciente de cuáles son los requisitos del ser humano.

De acuerdo con estos planteamientos, la educación sigue siendo la respuesta a los problemas del mundo. Como práctica social, al estar directamente relacionada con el crecimiento y la evolución, representa la posibilidad de cultivar lo esencialmente humano, y es que todo proceso educativo busca en esencia el desarrollo de la persona. De tal manera que, todo proyecto educativo humanizador tendrá como fin la evolución de la persona desde sus múltiples dimensiones. Algunos posicionamientos así lo recalcan:

La educación es un proceso humanizador que tiene el compromiso de formar conciencia ciudadana a través de una acción pedagógica orientada hacia la transmisión de valores que a su vez resalte la comprensión del ser humano, desde sí mismo y hacia los demás, tomando en consideración el entorno y los valores que puedan aprenderse de acuerdo con sus vivencias. (González, 2018. p. 16)

Compartimos plenamente la posición de la autora en tanto que humanizar es el compromiso de la educación para la conciencia ciudadana, y para lograrlo, debe disponerse en su dimensión operativa de la acción pedagógica necesaria para concretarlo. No obstante, hay que tener presente, que educar para la conciencia ciudadana, es un proceso en el que se integra la vida misma a la sociedad y a la historia individual como colectiva. En el caso de la ciudadanía

planetaria, para el mundo globalizado, ésta debe construirse vinculando el compromiso con los derechos humanos y el papel desarrollado por las instituciones políticas mundiales (Ramírez-Sáiz, 2006).

De igual modo, Ramírez-Sáiz agrega a propósito de la visión de la ciudadanía planetaria, la incorporación en su núcleo central de tres ejes estructurantes y cuatro dimensiones fundamentales. Entre los ejes señala: (a) el reconocimiento del Estado, estrechamente relacionado con el sentido de identidad y pertenencia a una comunidad política, (b) la conciencia y el ejercicio de los derechos y responsabilidades de los individuos, la condición de ciudadano implica ambos, siendo la ciudadanía un proceso de construcción individual y colectiva de estos derechos, con participación en las prácticas en escenarios locales, nacionales y mundiales, (c) el rol desarrollado por las instituciones políticas que protegen los derechos y regulan las responsabilidades ciudadanas (comunidades éticas organizadas como instituciones políticas internacionales, organismos económicos multilaterales, que promueven pactos y convenios sobre los derechos universales), esto representa la institucionalización de la protección y materialización de los derechos reconocidos, y la regularización de las obligaciones correspondientes al ciudadano. En síntesis, su misión es convertir estos derechos en compromisos exigibles al Estado.

En cuanto a sus dimensiones, el autor identifica la civil, política, social y cultural. La primera de estas, la civil, remite a los derechos y obligaciones relacionadas con la igualdad ante la ley, libertad de la persona, de palabra, pensamiento y culto, derecho a la propiedad y a la realización de contratos. La dimensión política de la ciudadanía, refiere los derechos y la responsabilidad de asociación y participación en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad o como elector de los miembros de este cuerpo. La dimensión social, establece los derechos y deberes vinculados al bienestar económico y social de la persona, acordes con la sociedad donde se vive. Finalmente, la dimensión cultural alberga los deberes y derechos provenientes de la diversidad inherente a una sociedad abierta, con pertenencias múltiples en estados plurinacionales. Es evidente que la ciudadanía no es una categoría estática, por el contrario, es muy flexible debido a la diversidad de factores y relaciones mutuas, lo que a su vez la define y da sentido a la ciudadanía (Ramírez-Sáiz 2006).

En una mirada también amplia en cuanto a la educación para la ciudadanía, Cardona (2010) señala que:

Construir un concepto de ciudadanía, educar en la ciudadanía y formar unos ciudadanos capaces de relacionarse en un clima de convivencia, respeto y paz, es un anhelo que fortalece el marco democrático en el siglo XXI, siendo conscientes de que ser ciudadano no se reduce a votar en las elecciones, sino que implica: una participación más directa en los asuntos de la vida pública que interesan a todos; un diálogo permanente entre las distintas instancias de la sociedad; un sentido de inclusión y de pertenencia, una ejercitación de derechos y deberes, libertad y sentido crítico; un reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, políticas, económicas y sociales. (p. 14).

Significa que educar para la participación en la vida pública (participación política), requiere de parte de los sujetos e instituciones, incrementar su potencial y capacidad para transformarse en comunidades educadas para reflexionar, comunicarse asertivamente, actuar con creatividad, responsabilidad y compromiso social, con conocimiento de sus derechos, pero también de sus responsabilidades. Meditar sobre las finalidades y aspiraciones del hecho educativo y su trascendencia en la consolidación del ser persona, exige también identificar cuáles principios y procedimientos aportan a la concreción de sus objetivos. Todo quehacer educativo comprende tanto la práctica educativa como la pedagógica, requiere además del currículo como espacio y brújula para su concreción.

A propósito, nos referimos a los principios pedagógicos que acompañan la propuesta de educar en y para la ciudadanía. Antes sugerimos dos ejes fundamentales para su análisis y transformación. El primero relacionado con la necesidad de consolidar un pensamiento pedagógico, basado en las experiencias locales y fundamentado en los principios del cultivo de la humanidad, el otro eje, se refería a la necesidad de cambio en la práctica y la formación del docente, aspectos fundamentales para transitar hacia una pedagogía de la ciudadanía arraigada en la condición humana, retomaremos estos planteamientos para proponer algunas ideas.

Reflexionar sobre el significado humano de educar ratifica nuestra convicción de que para ser ciudadano de manera integral, debemos ser educados en nuestra condición humana con esta intencionalidad, esto también nos revela que el docente debe desarrollarse como educador en

su condición de humano. Pero ¿cuáles son los principios de esta pedagogía, sus componentes teóricos, metodológicos y prácticos?

Inicialmente recordemos que esta concepción de la educación a la que estamos apostando, debe ser guiada por principios generadores de cambio, fundamentalmente en la transformación del pensamiento de todos sus actores y responsables. Nuestras reflexiones coinciden ampliamente con el planteamiento Tedesco (1995) aún vigente, al considerar que debemos ir “hacia otro paradigma que, superando las restricciones del actual, sea capaz tanto de saldar las deudas del pasado al mismo tiempo que dar respuestas más adecuadas a las necesidades del futuro” (p. 70).

Es evidente que la responsabilidad del docente resulta imperativa ante los cambios sociales y la evolución científico-tecnológica; su contribución es primordial para lograr la educación de una ciudadanía capaz de participar en las decisiones y acciones que impulsen el bienestar de la humanidad y el incremento en la calidad de vida. Pero también es cierto, que para lograrlo debemos:

(...) superar viejos modelos de formación docente, responder a sus necesidades de actualización, desarrollar competencias para la investigación e implementación de las tecnologías de la información a los procesos educativos, además del requerimiento de conectar la labor escolar con los problemas sociales y mejorar las prácticas docentes al respecto, entre muchos otros aspectos demandados a la educación y a los profesores. Parece que el énfasis se encuentra en el trabajo del maestro, cuando en realidad la complejidad de la crisis nos señala que requerimos la integración de múltiples esfuerzos. (Castillo, 2013, p. 1)

Esta última aseveración, ha sido abordada de igual manera por Deval (2007), este autor sostiene que educar para la ciudadanía no es una actividad intramuros ni relacionada únicamente con la institución escolar, por el contrario, considera que su práctica necesita acciones conjuntas institucionales entre diversos actores sociales (escuela, familia, instituciones del Estado, docentes, estudiantes, los medios de comunicación y la sociedad), quiere decir, que educar en y desde la ciudadanía, amerita esfuerzos conjuntos para aprender a solucionar los problemas de la sociedad global, además de comprender que la educación no solo se reduce al ámbito formal, sino que comparte propuestas con la educación no formal e informal.

Una ciudadanía planetaria, de acuerdo con Morín (2000), es el camino para atender los problemas de la sociedad global, para ello se requieren nuevas competencias y perfiles. Se demanda con mayor intensidad desarrollar la capacidad de adaptación, reciclar los conocimientos, y vivir en bienestar. A esto se suma, lo necesario del autoconocimiento, el desarrollo del pensamiento, la imaginación, la espiritualidad, respeto a la diversidad y tolerancia, las cuales incluyen las libertades o las oportunidades creadas, vinculantes de facultades personales y políticas, sociales o económicas (Nussbaum, 2005). Estas capacidades parten de la concepción de dignidad del ser humano para lograr una vida acorde con ésta y con la justicia social de la sociedad como vía para su desarrollo.

Sostengo que la educación debe ser democratizada a través de diferentes estructuras, orgánicas, reticuladas, no planas o planificaciones cerradas, con una administración curricular flexible, lo que facilitaría la integración de las intencionalidades formales, no formales e informales, en una especie de hipótesis de programación ajustable a la realidad. Consideramos, que educar en y para la ciudadanía desde la condición humana, exige transformar la organización curricular, para el desarrollo de competencias que permitan el desarrollo personal y social de todo sujeto. Repensar los contenidos, y abrir su selección a la vida, es decir, seleccionar los problemas sociales como centros de interés, *transversalizando* su concreción explícita en el currículo, más allá de su conceptualización.

Democratizar la educación también requiere asumir nuevos espacios para aprender e interactuar, de propiciar la investigación escolar en el abordaje lógico de la realidad. Favorecer la búsqueda de información con sentido útil, desarrollar su organización e interpretación a la par de la elaboración progresiva de conclusiones relacionada con los problemas seleccionados, hasta lograr desarrollar formas de descripción y explicación. Las actividades deben ser concebidas como una oportunidad para comunicarse, deliberar, reflexionar, debatir, aprender a ser tolerantes y respetuosos de los derechos humanos. Estas ideas solicitan al docente la capacidad para enseñar estratégicamente, no programáticamente.

Finalmente, es importante señalar, que aspirar a la consolidación de un “proyecto educativo-pedagógico” como el que hemos expuesto a lo largo de estas revisiones y reflexiones, depende fundamentalmente del compromiso, conciencia y acción responsable que como personas, instituciones y sociedad podamos lograr. Para ello es necesario transformar los factores detractores de la acción asertiva en posibilidades y oportunidades, irrumpir en las formas y

estructuras convencionales administrativas, adentrarnos en nuestra condición humana y dejar de actuar como espectadores, comenzar a desarrollarnos como personas, humanizarnos es el camino, educarnos la estrategia.

Al ubicarnos en los nuevos contextos educativos, emergentes en la globalización, el impacto del avance tecnológico, la incertidumbre, emergencia de nuevos lenguajes y formas de relacionarnos, desde múltiples direcciones, surgen exigencias y demandas de cambio para las instituciones educativas, pero pocas de ellas proponen acciones para promover el desarrollo de la condición humana como base fundamental para el cambio e incremento de la capacidad de transformar las organizaciones y los sujetos que la integran.

Pensar en el cambio, presupone aspirar a una realidad distinta a la vivida, exige a las instituciones y sujetos el desarrollo de la capacidad y clima de reflexión, además del diálogo permanente y sincero; puertas adentro y afuera de la organización, lo que permitirá redefinir e innovar, los ejes orientadores del accionar educativo tanto institucional como personal. Visto así, es el cambio la fuerza que demanda el aprendizaje para la comprensión de los desafíos y modificaciones que los tiempos ameritan.

Hoy la crisis sanitaria nos brinda una nueva oportunidad, es impresionante la velocidad en la que por múltiples vías llegan la información y las ideas para innovar. Vivimos una revolución informacional y del pensamiento, ante tal realidad, como educadores debemos abocarnos a trabajar en nuestras propias ideas, las redes sociales representan una forma para expresarse, intercambiar y establecer equipos de trabajo. Considero que los cambios que el país necesita no vendrán como una fuerza externa capaz de arreglarlo todo sin nuestra participación, por el contrario, la respuesta está en nuestra capacidad de transformar y transformarnos.

Reflexiones de cierre

Existen interesantes investigaciones que abordan el tema de la educación para la ciudadanía, teniendo como eje central el cultivo de la humanidad. La mayoría de ellas fueron desarrolladas hasta la primera parte del siglo XXI, lo que destaca la relevancia de indagar y proponer ideas más renovadas y con mayor pertinencia para los contextos y problemáticas locales actuales.

Estoy convencida que definir una propuesta educativa con esta orientación, exige realizar mayores revisiones documentales, analizar un número mayor de aportaciones teóricas, su génesis

como proyecto sería ineludiblemente la convergencia de muchas voces, con la finalidad de construir desde la diversidad un proyecto más contextualizado. Es por ello, que la información presentada puede dar inicio al desarrollo de investigaciones con grados de mayor participación y en escenarios reales.

Como formadora de docentes e investigadora curricular, esta experiencia ha dado cabida al planteamiento de nuevas interrogantes, es necesario analizar cómo ha sido considerado este tema en la transformación curricular en curso en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador como principal institución formadora de docentes del país, discutir cómo se ha asumido la educación para la ciudadanía en la práctica, es imposible e inadecuado aspirar a que el docente en ejercicio protagonice cambios desconociendo las bases y fundamentación de un currículo con el que no está siendo formado, además de las contradicciones ya existentes en su actual profesionalización.

Para finalizar, debo precisar que el estudio de la condición humana y su relación con otras categorías como la educación y ciudadanía, también abre un campo importante para el estudio de la gestión educativa, ya que la implementación de estas ideas es un exhorto a repensar el papel de las instituciones y sus actores, especialmente el de las encargadas de la formación docente.

Considero que todos tenemos la capacidad de cambiar, solo debemos hacernos conscientes de ello. Todos tenemos la capacidad de aprender a ser humanos y de aprender a ser ciudadanos. No obstante, para dar vida a estas capacidades debemos comprender como sociedad que los proyectos educativos deben tener claramente definida la persona que pretendemos formar y desarrollar, y que los docentes con nuestras acciones tenemos la gran responsabilidad de contribuir a lograrlo.

Referencias

- Acosta, R. (2017). *La Educación del ser Humano: Un reto permanente*. Universidad Metropolitana. Venezuela. Recuperado: <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/La-educaci%C3%B3n-del-ser-humano.-Un-reto-permanente.pdf>
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. España: Paidós.
- Betallos, J. (2 de Febrero de 2011). La educación debe facilitar el desarrollo de la conciencia. Junto a la comprensión y el compromiso, son las dimensiones estratégicas del

- aprendizaje. *Tendencias de la educación*. [Mensaje de un Blog]. Recuperado de: <https://www.tendencias21.net/La-educacion-debe-facilitar-el-desarrollo-de-la-conciencia-a5641.html>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bonilla, G., Cardona, R. & Rodríguez, D. (2014). Ciudadanía y condición humana: para pensar una metamorfosis del sistema humano. *Revista Tendencias & Retos*. 19(1), pp. 103-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929335>
- Cardona, R. (2010). *Imaginarios de ciudadanía, de la Ciudadanía restrictiva a la ciudadanía planetaria. Sobre los imaginarios de ciudadanía en algunos estudiantes universitarios*. Bucaramanga: Editorial USTA.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad en red*. Vol. I. Lugar.Edit. Siglo XXI.
- Castillo, N. (2013). *Educación científico-tecnológica para el desarrollo sostenible: Una construcción en la praxis*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Deval, J. (2007). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Deval, J. (2012). La escuela para el siglo XXI. *Revista Electrónica Sinéctica*. (40), pp. 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467002.pdf>
- Fermoso, P. (1981). *Teoría de la Educación*. México: Trilla.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- García, A., Ruiz, M., y García, M. (2009). *Claves de la educación*. Madrid: Narcea.
- García, F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*. pp. 5-10. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25983/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. XII (270), 1-14. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/26118/%c2%bfPuede%20la%20escuela%20del%20siglo%20XXI%20educar%20a%20los%20ciudadanos%20y%20ciudadanas%20del%20siglo%20XXI_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- González, F. (2018). *Educación para la paz: Fundamentos y Estrategias Pedagógicas para el nivel de Educación Inicial*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://investigacion-upelipb.com/2020/04/29/educacion-para-la-paz-libro-de-la-dra-francis-gonzalez/>
- Guarro, A. (2007). El currículum como propuesta cultural democrática. En Escudero, J. (Ed). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 45-66). Madrid: Síntesis.
- Hernández, C. (2011). La crisis de la educación y el cultivo de la humanidad. *Revista Electrónica Forum Doctoral*. (4), pp. 60-112. <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/forum-doctoral/article/view/1753/1754>
- Kismar, (2018). “La crisis de valores morales en Venezuela”. *Steemit*. Recuperado el 18 de junio 2020 de: <https://steemit.com/spanish/@kismar/la-crisis-de-valores-morales-en-venezuela>
- Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial* N° 2.635 (Extraordinario), de 15 de agosto de 2009. <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>
- Luengo, J. (2004). La educación como hecho. En: del Pozo, M. (Coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 25-44). España: Biblioteca Nueva.
- Luzuriaga, L. (1958). *Pedagogía*. Editorial Losada.
- Mata, J. (2015). Repensando la educación en el marco de las transformaciones sociales. *Investigación y Postgrado*, 30(1), 87-102. <http://ve.scielo.org/pdf/ip/v30n1/art05.pdf>.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas: UNESCO.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: KAPELUSZ.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. España: Paidós
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (M. Rodil, trad). Princeton University Press; Madrid: Katz Discusiones.
- Pérez, R. (08 de enero de 2015). Venezuela: “La crisis es de valores morales”. *Aleteia*. [Mensaje de un Blog]. Recuperado de: <https://es.aleteia.org/2015/01/08/venezuela-la-crisis-es-de-valores-morales/>
- Ramírez-Sáiz, J. (2006). *Ciudadanía mundial*. ITESO, Universidad Iberoamericana León. Recuperado: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/131/ciudadania%20mundial.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Sarramona, J. *Teoría de la educación*. España: Editorial Ariel.
- Savater, F. (1999). *Ética y ciudadanía*. Caracas: Monte Ávila.
- Seijo, C y Villalobos, K. (2011). Ética social y la dignificación de la vida humana. Un alcance epistémico en la sociedad. *Clío América*, 5(9), pp. 99-111.
<http://www.centroetica.uct.cl/wp-content/uploads/2017/01/etica-social.pdf>
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. España: Grupo Anaya SA.
- Toro, L (2007). Educar para humanizar. *Psicogente*, 10(17), pp. 9-14.
<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1570/1529>
- Toro, T. (2019). La práctica educativa...Trasunto de lo humano: filosofar lo humano como teleología en lo pedagógico-educativo. *Educare*, 23(3), pp. 186-201.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i3.1174>
- Vizer, E. (2003). *La trama invisible de la vida social. Comunicación sentido y realidad*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Castillo R. Nellys M.

Profesora de Educación Técnica Agropecuaria: Magíster en Educación Técnica; Doctora en Educación. Docente pregrado y postgrado UPEL-IPB. Venezuela. Diseñadora y evaluadora curricular. Jefa de la Unidad de Evaluación Estudiantil del IPB (2009-2017). Coordinadora de la línea de investigación Innovaciones curriculares en y para el desarrollo social (2012-2018), Investigadora activa del Núcleo de Investigación Docencia, Innovación y Tecnología. (NIDIT-UPEL IPB)

CONDUCTAS PROSOCIALES. UNA REFLEXIÓN NECESARIA PARA LA SANA CONVIVENCIA EN EL AULA

Psychosocial conducts. A needed reflection to foster social harmony in the classroom

Colina S., Doris M.

Universidad Popular del Cesar
Colombia

 <https://orcid.org/0000-0001-7783-2196>
doryscolina@unicesar.edu.co

Pérez C., Evangelina

Universidad Popular del Cesar
Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-6701-0719>
evangelinaperez@unicesar.edu.co

Alvis B., Libia M.

Universidad Popular del Cesar
Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-7723-3385>
Alvis@unicesar.edu.co

CONDUCTAS PROSOCIALES. UNA REFLEXIÓN NECESARIA PARA LA SANA CONVIVENCIA EN EL AULA

Psychosocial conducts. A needed reflection to foster social harmony in the classroom

Resumen

La temática permite visualizar la importancia de la formación del docente en competencias acordes al desarrollo de su rol en esta sociedad, que requiere ciertas habilidades para afrontar situaciones como la agresividad en instituciones educativas. En ese sentido, si el docente es un modelo a seguir por el estudiante, su formación en conductas prosociales es un modo eficaz para disminuir la conducta agresiva en el individuo equiparándolo con personas de comportamientos positivos. Se concluye, si el docente prioriza conductas dedicadas al bienestar general y a la fraternidad con sus colegas, los estudiantes imitan esas acciones prosociales alcanzando sus propias conductas auténticas.

Descriptores: conductas prosociales, sana convivencia, aula de clase, reflexión necesaria

Abstract

The target topic allows us to visualize the importance of teacher training in social competencies that are consistent with the development of their role in this society. As a professional, the teacher requires certain skills to deal with situations such as aggressiveness in educational institutions. In this sense, if the teacher is a role model for the student, his training in prosocial behaviors is likely to be an effective way to reduce aggressive behavior in the individual by equating the person with people who have patterns of positive behavior. We conclude, if the teacher prioritizes actions devoted to general welfare and fraternity with their colleagues, students may imitate those prosocial actions achieving their own authentic behavior.

Keywords: prosocial patterns of behavior, social harmony, classroom, needed reflection.

Introducción

En este siglo XXI, por las observaciones del acontecer diario en el entorno educativo, se presume que trajo consigo una serie de conductas en estudiantes de secundaria las cuales quizá estaban desde el pasado en la humanidad, pero que se han puesto de manifiesto en la mayoría de las instituciones educativas en América Latina y el Caribe. No nos extraña el aumento de acciones agresivas en las aulas de clase y en sus entornos, como por ejemplo el bullying, evidenciado a través de persecuciones físicas y/o psicológica de un estudiante con otro, las burlas o el maltrato psicológico como es el caso de hablar mal de la persona, insultar u ofender y hasta violencia física (juegos de manos pesados o golpes) entre pares. Esa es la razón por la cual surge este trabajo reflexivo de parte de las investigadoras, quienes nos hemos formado bajo un enfoque cognitivo conductual, pero que no ha impedido mirar y asumir los enfoques humanistas y sistémico de la psicología, donde acciones altruistas y de tolerancia deberían ser las conductas mostradas por el docente en el quehacer educativo.

En ese contexto, podemos expresar que la sociedad latinoamericana, en especial la venezolana y colombiana ha venido sufriendo una serie de cambios, desde los entornos políticos y económicos que conllevan en alguna medida a situaciones diversas en el aula, las cuales afectan las relaciones interpersonales dentro de las organizaciones educativas, particularmente en los estudiantes. Por tanto, es importante, para el docente formarse en competencias que coadyuven a la generación de conductas prosociales que contribuyan a la sana convivencia en el aula, evitando de esta manera situaciones de bullying o conductas agresivas, así como también de irrespeto en sus alumnos.

En Venezuela existen diversas indagaciones enmarcadas en el tema de la violencia escolar, entre las que destaca la de Cardozo, Medina; Romano & Núñez (2018), quienes demuestran que, en las instituciones educativas de los niveles básica y secundaria, no escapan de la realidad relacionada con el acoso escolar y las conductas agresivas, a pesar de la cantidad de información al respecto, manejada por alumnos y docentes. De ahí que, los factores de riesgo para la manifestación de conductas agresivas están enmarcados en contextos familiares, escolares y sociales.

En función de ello, se considera pertinente, repensar la construcción de un clima de convivencia en la escuela a partir de un arduo trabajo de información y formación docente, en

conjunto con los padres y representantes, en virtud del cual se logre la concienciación entre los profesionales de la docencia, sobre la importancia de su intervención en situaciones de agresividad que se produzcan dentro o fuera del aula. Dentro de esta capacitación juega un papel preponderante la adquisición de conductas prosociales que le permitan al estudiante copiarlas y trabajar en conjunto con sus docentes y padres en la creación de ese clima armonioso en la escuela, partiendo de los hallazgos de Gómez-Tabares (2019) en su estudio sobre Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia, en el cual demuestra que la empatía, la autoeficacia en la regulación emocional, el razonamiento moral, el sistema de valores, la crianza y procesos de modelamiento social favorecen la prosocialidad y aumentan la probabilidad de generar conductas prosociales para la sana convivencia escolar, que es lo que se pretende en este ensayo.

Finalmente, se considera pertinente que el docente desarrolle en la institución educativa conductas positivas, no solo con los colegas o compañeros, sino también con sus estudiantes con la finalidad de servir de ejemplo a estos, lo cual ciertamente no es solo su responsabilidad, pero trabajando colaborativamente con los padres o grupo familiar permiten lograr el propósito de una convivencia escolar en términos prosociales a largo plazo. En ese orden de ideas, este trabajo reflexivo parte del concepto de prosocialidad y los tipos de conductas prosociales, convivencia escolar, las normas claras y sencillas, educar para la tolerancia y unas reflexiones finales. En consecuencia, se puede afirmar que el docente en el ejercicio de su función pedagógica, al ejercitar las conductas prosociales adquiridas en su proceso formativo, busca coadyuvar en la minimización de procesos agresivos reflejados en golpes, maltratos físicos, verbales y/o psicológicos, por parte de sus estudiantes de secundaria.

Desarrollo: el abordaje inicial

Los procesos de modelado de conductas sociales, en los contextos educativos, juegan un papel crucial en la adquisición de conductas prosociales, de este modo lo plantea Bandura (como se citó en Richaud de Minzi, 2014): Los mecanismos específicos de socialización han sido relacionados con la adquisición de nuevos comportamientos. Los niños que han sido expuestos al modelado de comportamientos específicos tendrán más probabilidad de repetir esos actos (especialmente si el modelo es admirado o se está íntimamente identificado con él (p. 174). En ese orden, esos resultados permiten afirmar que, a través del modelamiento o aprendizaje social

por parte de su docente, el estudiante lograría mejorar su propia conducta.

De igual forma, partiendo de los señalamientos de Cardoze (s.f), quien considera que hay conductas que deben ser siempre corregidas porque no son beneficiosas para una educación que quiera transmitir valores universales y dejar conocimientos y destrezas útiles para la vida del estudiante, se pudiese afirmar que el proceso educativo en las instituciones secundarias de Venezuela y Colombia presenta situaciones consideradas negativas como irrespeto a los compañeros, acciones que atentan incluso contra la integridad física de los adolescentes y jóvenes en este nivel de escolaridad, ejemplos de ello son los videos que se han vuelto virales a través de las redes sociales, constituyéndose para gran parte los docentes en motivo de preocupación y reflexión sobre el propio ejercicio de la carrera, se hace en muchos de nosotros un proceso de introspección y reflexión acerca de si el trabajo se ha generalizado tanto que solo interesan los contenidos curriculares a desarrollar, dejando de lado la formación de valores y de ayuda mutua o simplemente dejamos pasar conductas que involucran intolerancia en el aula lo cual evita la sana convivencia.

Desde esta perspectiva, se hace necesario señalar que la sana convivencia involucra acciones de tolerancia, de respeto, de disminución de las diferencias y por ello de saber vivir en comunidad, de ahí que la UNESCO, manifiesta Delors citado en Cambero Rivero & Díaz Galván (2019), que se considere el saber convivir como uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación, que si bien es cierto debe comenzar a trabajarse desde el preescolar no es menos cierto debe reforzarse a lo largo de todo el proceso educativo como un eje transversal.

Siguiendo con la postura de Cardoze (s.f.), de las visitas que de ordinario como supervisores o docentes, realizamos a las escuelas y de la atención a algunos estudiantes con dificultades de comportamiento, se conoce que los problemas más comunes a los que se enfrentan los maestros y profesores son las actitudes desafiantes, los robos de material escolar o de pertenencias ajenas, el desorden y relajamiento de la disciplina durante las clases, el hostigamiento a compañeros y la irresponsabilidad. En función de ello, se considera pertinente que el docente con competencias prosociales pueda modelar con su comportamiento y de esta manera pueda servir de ejemplo a los alumnos. En ese sentido, el docente puede a través de su comportamiento servir de ejemplo de comportamiento positivo para sus estudiantes y de esta manera, tratar de minimizar esas acciones negativas que ellos muestran en el aula de clase y fuera de ella, pero en el entorno escolar.

En este contexto, podemos considerar lo planteado por Cardoze (s.f), al hacer referencia al hecho cuando el adolescente agresivo no tiene costumbre de comportarse de forma pacífica, en este caso se tendrá que desarrollar algunas estrategias para crear situaciones en las que lo hagan para poder estimularlos o reforzarlos. Esto se puede hacer mediante la actuación, situaciones sociales previamente planificadas, o encomendar acciones de naturaleza prosocial acordadas con el estudiante. Por ello, juega un papel importante la conducta prosocial del docente porque sirve de elemento motivador al adolescente invitándole al cambio de conducta.

En este ejercicio reflexivo, es bueno considerar que, aunque, la prosocialidad es una concepción más completa que la del altruismo dado su carácter de reciprocidad y socialidad, ello no significa que toda acción prosocial no precise una iniciación decidida para lo cual el altruismo provee una óptima base motivacional. En ese orden de ideas, los docentes jugamos un rol importante en el desarrollo de normas de urbanidad o educación moral y cívica, con el propósito de enseñar a nuestros estudiantes el comportamiento social y ciudadano, porque en muchos casos ellos reflejan conductas poco prosociales, es decir debemos poner en práctica lo que pregonamos.

En virtud de estos señalamientos este trabajo busca reflexionar sobre la formación del educador como forjador de caracteres en sus estudiantes, creando sentido de responsabilidad ciudadana con sus pares, por ello es necesario organizar estrategias que minimicen esas conductas en los adolescentes y jóvenes cursantes de estudios secundarios en las instituciones de Venezuela y Colombia, porque un fenómeno análogo está ocurriendo en el campo social en donde la pluralidad y democracia en la asunción de valores, ha dejado un profundo vacío para el entendimiento y relación colectivas. Por ello se habla, incluso a nivel político y educativo, de la necesidad de un rearme moral y rearme cívico, por cuanto las acciones sociales virales en las redes dejan claro la necesidad de buscar la manera de minimizar estos fenómenos en la sociedad colombo-venezolana y, la formación del docente en conductas prosociales puede marcar la diferencia.

Dentro de este marco, compartimos la opinión de Segura *et. ál.* (2020), cuando señalan: “el desarrollo de habilidades emocionales en entornos educativos permitirá mejorar la convivencia escolar y no escolar entre los integrantes de la comunidad educativa”. (p. 159). De ahí que, el docente en las instituciones de educación secundaria debe prestar atención y formarse en el desarrollo de estas habilidades y competencias que contribuyan a conductas prosociales y, en consecuencia, a la sana convivencia institucional.

El desarrollo de estas competencias busca la creación de identidades propias, así como también copiar conductas prosociales para la sana convivencia entre los miembros de la institución y que puedan tener visión de fraternidad, de altruismo, de tolerancia ante la diversidad y las diferencias. Por lo que el proceso de conductas prosociales se considera indispensable para el logro de los objetivos trazados en el campo de la educación secundaria o pre universitaria, pero jugando un rol indispensable el docente como modelo a seguir en su quehacer educativo y en su entorno, poniendo en práctica lo que predica. No obstante, es bueno resaltar que la responsabilidad no es solo de los docentes con competencias prosociales, sino que se debe hacer un trabajo colaborativo con la familia que es la forjadora de caracteres y el principal agente de socialización ciudadana. Sería un trabajo desde la perspectiva familiar y académica para el logro de cambio de conducta.

En ese orden, el propósito de la contribución es hacer un ejercicio reflexivo sobre el rol del docente con competencias en conductas prosociales a objeto de suscitar conductas en los estudiantes de secundaria, que coadyuven a la sana convivencia escolar, en función de ello la motivación para el desarrollo de este trabajo viene dado porque es necesario visionar a través del modelamiento o aprendizaje social, la forma de minimizar los índices de comportamientos agresivos que se están presentando en las instituciones educativas, que comienzan como juegos y luego es difícil de detener. En efecto, en este trabajo defenderemos la tesis de que las conductas prosociales de los docentes coadyuvan a crear un clima de armonía y de tolerancia en las instituciones educativas de educación media y diversificada, para lo cual abordaremos posturas de diversos teóricos.

Conductas Prosociales

El funcionamiento social de las personas ha sido un tema difícil de abordar en su totalidad, no obstante, en este trabajo reflexivo se busca resaltar que la conducta pro social de los docentes de educación secundaria, contribuye a acciones positivas en los estudiantes por modelamiento de conductas. Porque como se ha señalado desde la introducción los docentes son modelos a seguir por parte de los estudiantes, es decir se da un aprendizaje por modelaje. Al respecto, (Rodríguez, 2017) menciona que Bandura consideraba que podemos aprender por observación o imitación. Si todo el aprendizaje fuera resultado de recompensas y castigos nuestra capacidad sería muy limitada. El aprendizaje observacional sucede cuando el sujeto contempla la

conducta de un modelo, aunque se puede aprender una conducta sin llevarla a cabo.

En ese sentido, se han dado múltiples conceptualizaciones de este término, presentándose inclusive algunos conflictos a la hora de establecer diferencias entre conducta pro social y altruismo. En función de esto, para establecer una diferenciación entre los dos conceptos, de acuerdo con Urquiza & Casullo (2005), es posible decir que algunos comportamientos pro sociales son altruistas, entendiéndose que el altruismo es definido, según los autores antes mencionados, como la ejecución de una acción con la intención de ayudar al otro sin esperar algún tipo de retribución o beneficio personal.

Es bueno recordar que no todas las conductas prosociales son altruistas, pero si todos los comportamientos altruistas son prosociales. Se considera importante que en esas acciones donde el docente pueda demostrar estos tipos de actitudes con sus compañeros de clase sería un ejemplo a seguir por los estudiantes imitando esas acciones. De ahí que queremos resaltar los planteamientos de Eisenberg et.ál. (2006), los cuales se basan en la idea de la conducta pro social como un fenómeno voluntario destinado a la construcción de relaciones positivas, empáticas, cooperativas y responsables, con el único propósito de beneficiar a algún otro.

En ese contexto, cuando el docente alcanza competencias en conductas prosociales, entiende que de una manera intencional se asumen acciones en pro del bien de los demás y en el fondo, del propio, por la satisfacción de haber hecho las cosas acorde con la conducta fraterna, solidaria y altruista, y más aún, si ese tipo de conductas asumidas redunda en las actitudes obtenidas por los estudiantes., lo cual se puede lograr mediante el fortalecimiento de la práctica de acciones prosociales en diferentes escenarios donde se encuentren los estudiantes e incluso analizar los factores que influyen en el desarrollo de las conductas prosociales en los estudiantes. Martorell et.al. (2011)

Para Martorell et.ál. (2011) la conducta prosocial se define como la conducta voluntaria y beneficiosa para los demás; que se relaciona con el desarrollo emocional y la personalidad; y comprende acciones de ayuda, cooperación y altruismo. Lo cual quiere decir que la prosocialidad son acciones que benefician a otros sin esperar una recompensa a cambio y que además ayuda a promover la comunión en una sociedad, en consecuencia, coopera con el desarrollo de una sana convivencia en los entornos educativos de nivel secundario.

Muchos dirán que el aprendizaje por modelamiento quizás ha dejado atrás el fin primario de hace muchos años por los grandes teóricos, porque la globalización ha dado paso a el uso de

herramientas tecnológicas como el internet, y en consecuencia, con el constructivismo queda rezagada la educación tradicional; sin embargo, la teoría del aprendizaje social de Bandura, como también se le conoce a este tipo de aprendizaje es útil para explicar cómo las personas pueden aprender cosas nuevas y desarrollar novísimas conductas mediante la observación de otros individuos. Así pues, esta teoría se ocupa del proceso de aprendizaje por observación entre las personas de ahí que el docente juega este importante rol, si quiere que sus estudiantes copien conductas que permitan minimizar actos agresivos en el entorno educativo y fuera de él.

En función de ello, para Urquiza & Casullo (2005) desde el psicoanálisis freudiano el altruismo y la pro sociabilidad suelen estar basados en la superación de sentimientos de culpa frente a la presión de determinadas normas morales o por la necesidad de reprimir los propios impulsos, sublimándolos en actividades culturalmente aceptadas. Lo cual permite señalar que, si el docente es un modelador de conductas para sus estudiantes, en el momento que éstos se desvíen de este modelaje, empleando algún tipo de violencia con algún compañero, esa conciencia o guayabo moral lo va a llevar a reflexionar profundamente en el evento, en tanto buscará la manera que ese hecho no se produzca de nuevo, hasta que llega un momento en el cual sus acciones van dirigidas a provocar ambientes o entornos agradables, empáticos y fraternos.

La definición de prosocialidad aceptada por la comunidad científica es “aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas sin la expectativa de beneficio personal externo”(Eberly & Roche-Olivar, 2002), si bien este es un concepto, un grupo de la universidad autónoma de Barcelona, está buscando un nuevo concepto para esta palabra, y nos han dado la siguiente:

Aquellas acciones que, sin la expectativa de una recompensa externa, favorecen a otras personas, grupos u objetivos sociales, y aumentan la posibilidad de generar una positiva reciprocidad que resultará en promover la solidaridad en las relaciones sociales e interpersonales que se establezcan, a la vez que resguarda la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos y grupos involucrados” (Eberly & Roche-Olivar, 2002).

Por otra parte dentro de las actividades prosociales podemos distinguir un grupo numeroso de ellas, tomando en consideración las primeras de las categorías de Strayer, Wareing y Rushton y Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y King citados en (Eberly & Roche-Olivar, 2002), se han definido las siguientes 10 categorías para facilitar el examen y la evaluación de los

comportamientos prosociales: Ayuda física, Servicio físico, Dar y Compartir, Ayuda verbal, Consuelo verbal, Confirmación y valorización positiva del otro, Escucha profunda, Empatía, Solidaridad, Presencia positiva y unidad. (Roche, et al., citados en Eberly & Roche-Olivar, 2002).

Asimismo, algunos consideran que la conducta pro social es la consecuencia de un proceso de aprendizaje, estas afirmaciones, permiten entonces repensar en el accionar propio como docente, porque si se trata de un efecto de procesos de aprendizaje. Entonces el modelamiento es la mejor herramienta para alcanzar el objetivo trazado, en este caso específico la sana convivencia escolar. De ahí que, en esa construcción social sea necesario deconstruir y/o desaprender algunos procesos para direccionarlos al logro de la empatía, de la solidaridad y la fraternidad entre pares.

En efecto, en este ejercicio reflexivo se procura despertar en los docentes la necesidad de la formación en el ejercicio de conductas prosociales que conduzcan al desarrollo de conductas positivas para de una forma eficaz promover la sana convivencia en el aula de clase, en ese orden de ideas, en Venezuela y Colombia la gente por naturaleza es solidaria con los demás, pero no deja de haber excepciones y en algunos casos las mismas se convierten en relaciones tóxicas en lugar de ser armoniosas y fraternas, que hacen el bien sin buscar nada a cambio. En ese sentido, este ejercicio de introspección es necesario porque al evaluarnos y repensar si en la práctica demostramos conductas más fraternas, más humanas, más empáticas con los compañeros y hasta con los estudiantes, en función de lo cual, se puede afirmar que, la prosocialidad abre las puertas del altruismo.

Pudiéramos decir que una persona competente es aquella que tiene la capacidad para identificar situaciones problemáticas, aprender y utilizar sus habilidades, conocimientos y motivaciones para actuar y resolver estos problemas. En este contexto, es necesario que el docente pueda formarse en el uso de competencias que le permitan ser empáticos con sus compañeros de trabajo, pero también con sus estudiantes, demostrar con hechos lo que su boca predica, porque las acciones y el verbo deben ser coherentes, y solo de esta manera puede constituirse en un modelo a seguir por parte de sus alumnos.

De ahí que, cuando hacemos referencia a esas competencias prosociales que el docente coloque en su práctica en las aulas de clase, esto lo va a identificar como agente de cambio no solo en la institución educativa en la cual labora, sino en su entorno social y familiar. Por eso la importancia de la formación docente, no solo en las capacidades académicas propias de su

función sino también en la adquisición de esas competencias prosociales que lo llevan a desarrollar estrategias de aprendizaje social, como lo denomina Bandura.

Esas competencias adquiridas por el docente en su formación extracurricular, le va a permitir demostrar actitudes de solidaridad, fraternidad, colaboración, empatía y ayuda, que vienen a marcar la diferencia entre el docente con competencias prosociales y los que no poseen estas. Esas acciones fraternas y solidarias ayudan a servir de ejemplo para sus estudiantes, que siempre han visto en el maestro unos segundos padres e incluso más allá de esta visión general, otros se ganan su confianza considerándolos como amigos, término que implica mucho más que una relación familiar.

En términos generales, podemos decir que la conducta prosocial puede ser definida como una conducta voluntaria de ayuda para los otros, la pudiéramos asociar con el desarrollo emocional, así como de la personalidad, caracterizada por acciones de ayuda, colaboración y altruismo. En consecuencia, la conducta prosocial de un docente puede entenderse como aquella conducta social positiva realizada con un propósito de ayuda o beneficio a otro, bien sea con o sin una visión altruista, incluyendo acciones como ayudar, dar, cooperar, solidarizarse, compartir entre otras acciones, además de estimular la empatía e inhibir las conductas de acoso, por lo tanto, tendrá un efecto positivo en el desarrollo de la conducta prosocial de sus propios estudiantes.

Por consiguiente, se puede afirmar que para fomentar un incremento de la conducta prosocial en los estudiantes es necesario que los docentes logren desarrollar acciones de intervenciones dirigidas a los padres con el objetivo de fomentar estilos educativos basados en el apoyo, el afecto y en el fondo, también la comunicación. De esta manera se puede contribuir que los estudiantes inhiban las conductas agresivas o de acoso en todas sus modalidades, desarrollando quizás actitudes de empatía, así como el apego entre iguales, las emociones positivas, el control de emociones negativas, alcanzando así el fin direccionado a minimizar la violencia en el entorno escolar para finalmente promover la sana convivencia escolar.

Todo este proceso reflexivo, permite centrar las ideas en el hecho de que la escuela es un gran espacio de socialización y por tanto, un ambiente propicio para que los alumnos de secundaria asimilen los valores sociales en el ámbito en el cual se desenvuelven. En efecto, el desarrollo personal de los valores sociales y el aprendizaje de estas conductas por parte de los adolescentes se logra en razón de las condiciones específicas de interacción que la escuela

ofrece, es decir, las interacciones con los iguales y con los adultos, donde el docente juega un rol muy importante como modelo para sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, se puede expresar que los estudios de los psicólogos del aprendizaje social confirman que los adultos, en este caso los docentes, pueden ser modelos y agentes de refuerzo de la conducta social de los adolescentes, considerando que atraviesan una etapa de su ciclo vital que tiende a confundirlos y, donde todo lo que se hace es un juego; por ende, el modelaje de conducta del docente al alumno, puede constituir el elemento diferenciador que coadyuve a la creación de una cultura de no agresividad o sana convivencia entre todos. En ese sentido, se puede afirmar que la conducta prosocial del docente contribuye a generar acciones en los estudiantes, que de una u otra manera marcan el comportamiento de sus alumnos, imitando al docente que para ellos tiene un valor especial por su simpatía.

De igual forma, se resalta la opinión de Segura et. ál. (2020, p. 156), al expresar que “el profesor emocionalmente inteligente tiene la capacidad de tratar con mayor éxito los contratiempos cotidianos a los que se enfrenta en el aula, promueve en otra persona sensaciones de seguridad para resolver problema”. De modo pues que el docente con formación en conductas prosociales puede asumir actitudes que sus alumnos imiten y de esta manera minimizar o resolver las dificultades de convivencia escolar.

Tipos de Conducta Prosocial

En referencia a este enunciado, se puede expresar que se han desarrollado diferentes tipologías de la conducta prosocial. Entre las categorizaciones más antiguas (González Portal, 2000) refiere que se caracterizan por ser exhaustivas e intentar distinguir en detalle entre las diferentes conductas prosociales es una tarea compleja. En ese orden, Olivar citado en Auné et.ál. (2014) hace algunas distinciones al respecto como: ayuda física, servicio físico, dar, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad y presencia positiva y unidad.

El propósito de identificar esta tipología de conductas prosociales viene dado porque al ser el docente un modelo a seguir, en este caso que hemos venido reflexionando, deberíamos buscar la tipología de conductas que pudiesen presentarse en el estudiante una vez que esté actuando por imitación de su docente. En ese sentido, para Auné et.ál. (2014), los tipos de conductas prosociales son:

- a) **Conducta prosocial de ayuda directa versus conducta prosocial de ayuda indirecta:** En la ayuda directa el observador interviene personalmente en la situación. En cambio, ayuda indirecta implica que busca la colaboración de otra persona que es quien interviene directamente. Desde esta perspectiva el docente formado en conductas prosociales, juega un papel determinante ejecutando estos tipos de conductas, quizá haciéndolo directamente al intervenir en una conversación con ese estudiante que presenta comportamientos agresivos con los compañeros, o bien solamente ubica a otra persona que pueda servir de mensajero, llevando su inquietud y mostrando el interés del profesor por ayudar en ese cambio de actitudes consideradas negativas y que influyen en sus relaciones interpersonales..
- b) **Conducta prosocial solicitada versus conducta prosocial no solicitada:** Si la conducta se realiza en respuesta específica a un pedido será una conducta prosocial solicitada; en cambio, si se realiza de motu propio, se clasifica como no solicitada. En este caso, podemos señalar que el profesor de educación secundaria, posee un gran compromiso en el forjamiento de conductas y actitudes en sus estudiantes, y aunque no es el único responsable de este proceso, puede modelar en sus estudiantes acciones positivas de conductas prosociales. En efecto, el estudiante puede solicitar ejemplos de conductas prosociales o simplemente, no solicitarlas, pero si copiarlas en función de ellos, pudiese ese aprendizaje social reflejarse en el cambio de comportamiento del estudiante evitando acciones agresivas y/o de acoso.
- c) **Conducta prosocial de ayuda identificable versus conducta prosocial de ayuda no identificable:** Este criterio trata acerca de si es posible identificar al benefactor, o si el acto de ayuda permanece como anónimo. Criterios personales, situacionales y temporales demarcan el grado en que la conducta prosocial realizada es identificable; si buscamos la analogía de estas afirmaciones con la realidad de las instituciones educativas de secundaria en Venezuela y Colombia, podemos afirmar que al docente procurar la ayuda necesaria a sus estudiantes como no está esperando nada a cambio, quizá para él sea mejor permanecer como anónimo y mantener la confidencialidad, por cuanto lo que se busca es que ese estudiante con problemas conductuales de acoso o agresividad pueda cambiar de comportamiento.

- d) **Conducta prosocial de ayuda en situación de emergencia versus conducta prosocial de ayuda en situación de no emergencia:** se considera ayuda en situación de emergencia a aquella que ocurre en una situación que implica una amenaza o daño real, y en la cual, el peligro puede incrementarse con el transcurrir del tiempo. La ayuda en situación de no emergencia, en cambio, se presenta relacionada con sucesos ordinarios, previsibles y no ambiguos. Desde este contexto, se considera que la conducta agresiva por parte de los estudiantes puede alcanzar niveles de complejidad y gravedad bastante altos hasta el punto de poder ocasionar daños irreversibles en los compañeros, de ahí que el docente actúe con la celeridad del caso, buscando evitar situaciones difíciles de atender.
- e) **Conducta prosocial en situación de emergencia versus conducta prosocial institucionalizada:** la conducta prosocial institucionalizada o conducta rol es decidida en un contexto apacible, a partir de una motivación intrínseca. En cambio, las situaciones de emergencia ocurren repentinamente y el factor temporal es clave en la elección de ayudar. En este orden, podemos expresar que, la conducta prosocial del docente juega un papel determinante, es decir, conscientemente el docente o grupo de docentes, decide mostrar estas conductas en el aula y en la institución en general, manifestando a los estudiantes lo que se busca. De ahí que, se institucionalizan estas conductas, pretendiendo un cambio en los estudiantes en mejora de la situación de la institución.
- f) **Conducta prosocial espontánea (no planificada) versus conducta prosocial no espontánea (planificada):** en la conducta prosocial espontánea o no planificada la ayuda que se presta es simple, constituyendo un hecho aislado. Supone un contacto breve con un desconocido, con el cual no existe una interacción futura. Además, la decisión sobre la ayuda debe hacerse muy rápidamente. Por el contrario, en la conducta prosocial no espontánea o planificada hay interacciones repetidas, el benefactor busca ayudar y supone un mayor costo de tiempo. Son ejemplos de conducta prosocial planificada el trabajo voluntario sistemático, la contribución regular de dinero a instituciones de beneficencia y la asistencia en el marco de roles profesionales.

De acuerdo con Arias (2015), los factores que facilitan la conducta prosocial, son la

empatía, el juicio moral y las emociones positivas como lo expresaran Espinosa, et.al. (2011). En ese sentido, se ha propuesto que esta es posible porque depende del grado de empatía que tiene la persona, aunque para algunos, la simpatía podría estar más asociada a la prosocialidad que la empatía (Sánchez-Queija, et.ál., 2006)

En definitiva, los docentes son actores educativos que pueden servir de modelaje para la conducta prosocial para sus estudiantes en tanto lograrían motivar el cambio de actitudes y comportamientos agresivos, y en consecuencia, subsanar el problema de convivencia escolar en Venezuela y Colombia.

Aprendizaje por Imitación

Según Belando (2017) el aprendizaje a lo largo de la vida es: visualizado como uno de los principales objetivos de los organismos supranacionales y de las diversas administraciones educativas en el territorio nacional desde hace unos cuantos años. Este paradigma no es sólo clave para afrontar los problemas mundiales de la educación, sino que sus beneficios van más allá, abarcando desde el ámbito laboral al propio desarrollo personal, lo cual puede contextualizarse con ese proceso formativo del docente en conductas prosociales. De ahí que para (OIE-UNESCO, 2017), el aprendizaje es “construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”.

Dentro de este marco, se puede expresar que el aprendizaje es ese proceso mediante el cual se adquieren las competencias esenciales para el desarrollo del individuo en la sociedad, partiendo de las individualidades que deben ser respetadas en toda la extensión de la palabra. Ahora bien, en los estudios del nivel secundario quizá este paso involucra el desarrollo de otras habilidades por parte del docente, que coadyuven a que el adolescente pueda copiar patrones que involucren una formación de caracteres diferenciales con sus pares.

En este caso, se puede hablar del aprendizaje por modelamiento o por imitación, como también se le denomina y en función de ello, en la revista Educación (2018), se señala que éste es uno de los mecanismos básicos en el aprendizaje de cualquier persona, en tanto un correcto aprendizaje por imitación y observación es una buena garantía para el correcto desarrollo físico, psicológico y verbal de los alumnos y alumnas.

Asimismo, el proceso de aprendizaje por imitación o por modelamiento, aunque se refleja mayoritariamente en los estudiantes cuando se encuentran en el ciclo vital de la primera infancia, los adolescentes no escapan de esta forma de adquisición de conocimientos. De esta manera, es importante precisar que no se trata de imitar cualquier conducta, sino de hacerlo con aquellas personas que poseen cierto significado para él, con aquellos considerados empáticos, amigables, es decir con los cuales se identifica rápidamente, el cual muy bien pudiese ser su docente guía.

En ese sentido, el aprendizaje por imitación es una forma de adquirir nuevas conductas en diferentes etapas de la persona que se encuentra sensible a incomparables acontecimientos sin recompensas o miedos a posibles castigos, siendo que todo se da por medio de la observación voluntaria con la finalidad de reproducirlo en un futuro como una habilidad propia. Con ello se ve reforzado el conocimiento y además, permitiendo el desarrollo máximo en un ámbito que bien pudiese ser social o educativo; por ello es considerado como un aspecto sofisticado de la inteligencia humana y, el docente coadyuva en este modelamiento, quizá de una manera inconsciente, pero que en definitiva pudiese lograr el propósito establecido de minimizar las conductas agresivas en el entorno educativo.

Convivencia Escolar

Desde hace varias décadas en Venezuela y Colombia existe una gran preocupación por la convivencia y la disciplina en el aula de clases, no solo en el nivel de educación primaria sino en la secundaria, porque el acoso y la violencia física se hacen presentes de manera frecuente dentro de estas instituciones, en algunos casos a través de juegos pesados, como se han visto últimamente en las redes sociales, donde muchos de los adolescentes ni siquiera miden el impacto o las consecuencias graves de estas acciones, simplemente lo consideran un juego y ya.

Desde ese contexto Colina (2014, p. 19), afirma que “en Venezuela para los últimos años han ocurrido algunas situaciones en el ámbito social en general y dentro de las comunidades en particular que obstaculizan la buena convivencia y, por ende, se violenta el derecho de las personas a vivir en sana paz”. Si podemos hacer una analogía llevando esta expresión al micro contexto de las instituciones educativa de bachillerato, podemos inferir como la diversidad de juegos peligrosos, el acoso y la violencia física se han apoderado de los espacios educativos, razón por la cual se violenta los derechos de aquellos estudiantes más vulnerables por diversas razones no solo en el aula de clase, sino en cualquier lugar de la institución y sus alrededores.

Dentro de este marco, la UNESCO y sus Estados miembros celebraron entre 2001 y 2010, la “Década Internacional por una cultura de Paz y no violencia para los niños del Mundo”, así como también se aboga por la Educación como derecho humano, mediante el programa Educación para Todos, el cual pretende que la convivencia escolar, entendida como la no violencia, forme parte de ese derecho a la educación y la generación de climas favorables en el aula de clase, entendiéndose como el derecho a la formación en un ambiente sano.

En ese orden de ideas, nos parece interesante destacar en este punto la opinión de Martínez (2020, p. 269) cuando expresa que “la complejidad de las relaciones interpersonales actuales genera conflictos de cuya gestión, así como resolución, dependerá la existencia de adecuados climas de convivencia en los centros educativos”. Esta afirmación, sin duda genera procesos de reflexión pues para alcanzar un ambiente acorde de convivencia en el aula de clase, quizá la mejor opción sea el aprendizaje social de Bandura dado que permite que el docente formado en competencias y conductas prosociales pueda lograr que sus estudiantes de bachillerato alcancen niveles mínimos de juegos y acciones agresivas partiendo de la imitación de conductas positivas, reforzadoras de empatía y fraternidad.

Normas Claras y Sencillas para la Convivencia Escolar

Reflexionar sobre la convivencia lleva implícito una acción relacionada con la forma de vivirla en el centro escolar. Experiencia que se tiene que dar en todos los ámbitos de la acción educativa: metodología, organización, así como los contenidos. En sentido ideal, la convivencia escolar debería ser el lecho por el cual discurren las acciones educativas de manera fluida, continua, progresiva y significativa (Gutiérrez-Méndez & Pérez-Archundi, 2015).

En este ámbito, queremos partir de la idea que la etapa adolescente en los estudiantes de secundaria, demuestra unas características propias de la edad, como por ejemplo la resistencia a aceptar reglamentos y normas, más aún cuando éstas las establece la institución. Pero si el docente es empático con ellos, busca comprenderlos y demostrar conductas prosociales de solidaridad, fraternidad entre otras, entonces el estudiante tratará de comportarse acorde a lo que el docente solicita, aun si es posible que al socializarse esas normas se les pida a ellos su aporte para la construcción de estas de manera colaborativa.

Nadie duda que la convivencia y el respeto a ciertas normas es necesario para conseguir no solo una enseñanza de calidad sino alcanzar uno de los cuatro pilares a los que hace referencia

la UNESCO (1998), conocido también como el Informe Delors, en lo referido a saber convivir. En ese contexto, se considera pertinente por parte del docente formado en competencias prosociales, el establecimiento de normas claras y sencillas de comportamiento en el aula de clase porque sencillamente ninguna sociedad puede funcionar sin normas ni reglas de convivencia fundamentada en el hecho de que el ser humano como ser social ha de respetar al otro en el sentido estricto de la palabra.

En efecto, desde la psicología siempre se ha creído que tanto el niño como el adolescente requiere de un orden, de un conjunto de normas y de enseña respecto a los demás, se pudiera hablar incluso de normas de comportamiento social porque el derecho de cada individuo termina donde comienza el del otro. En ese orden de ideas, si el niño o el adolescente aprende a comportarse de una manera socialmente aceptada, esto redundará en que en el futuro pudiese tener una autodisciplina y un autocontrol, con lo cual minimizaría los actos violentos en las instituciones escolares.

Debemos recordar, que la convivencia se basa precisamente en el establecimiento de las normas que regulan las relaciones entre los amigos, los familiares, los compañeros, no obstante, es preciso señalar que las primeras pautas de conducta se fijan en la familia como primer agente de socialización, y, las segundas se establecen en el aula de clase porque es el entorno más cercano a la familia en el cual socializan los estudiantes.

Por otro lado, la adolescencia temprana se considera una pieza clave para el desarrollo prosocial, porque en ella se van formando actitudes y sentimientos como el altruismo, generosidad y ayuda, que son considerados importantes para el desarrollo de dichas conductas prosociales y para ello, las competencias prosociales del docente redundan en bienestar del estudiante, ayudan a que se auto observe como un ser capaz de demostrar sus capacidades altruistas con los compañeros, en lugar de practicar acciones de acoso generadoras de violencia.

Educación para la Tolerancia como Fundamento de la Convivencia Escolar.

Educación para la tolerancia es un deber necesario y urgente, un principio cuyo significado actual expresaba la Unesco de manera explícita en una declaración sin precedentes. No se debe confundir con concesión, condescendencia, indulgencia o cualquier otra manifestación relativista frente a la violación de la dignidad de la persona y sus derechos humanos que son universales, es decir, irrenunciablemente para todos.

Señalaba Jacques Delors (como se citó en Cambero Rivero & Díaz Galván, 2019) en su Informe Unesco para el siglo XXI, que “la educación encierra un tesoro”, a lo que habría que añadir, a la vista de los acontecimientos, que, además, es en donde descansa el futuro de la humanidad. No se equivocaba este organismo mundial de la educación y la cultura –hoy abandonado por EEUU tras aceptar la presencia de Palestina– cuando instituyó (en 1995) el 16 de noviembre, fecha emblemática de la creación de la UNESCO, como Día Internacional para la Tolerancia.

Tal y como lo expresa el autor en su informe, no hay que negar que el tesoro escondido en la educación es el que marca la diferencia en las sociedades modernas, cuando se logra entender grandes acontecimientos que se presentan en el día a día, y solo por medio de un aprendizaje significativo puede el ser humano establecer relaciones entre estos y las personas, es necesario hacer el ejercicio de aprender y desaprender, construir y deconstruir, de pensar y repensar buscando las alternativas que puedan minimizar la violencia en las instituciones educativas, pero sobre todo poniendo en práctica el aprendizaje social o por modelamiento para que los que se están formando desarrollen competencias prosociales a partir del ejemplo del docente.

En ese contexto, según Hall & Rodeghier (1994, p. 300) la educación y la tolerancia son dos conceptos muy amplios, sin embargo, aseguran que, así como la educación amplía el conocimiento, probablemente refuerce también las creencias, los valores, la seguridad emocional, cualquiera de las cuales, a cambio estimulará la tolerancia.

Más aún, Weidenfeld (2002, p. 101), aunque su postura es de principios de siglo, se considera necesario señalarla por su vinculación con el tema desarrollado, asegura que la tolerancia se puede enseñar y que se deben desarrollar métodos adecuados para la enseñanza de la misma. Siguiendo con este orden de ideas, es importante resaltar que promover las conductas prosociales genera un cambio de vida significativo en los seres humanos y de alguna manera podemos de manera recíproca, recibir sin esperar porque cuando realizamos una acción prosocial, a quien la recibe siente la necesidad de responder en agradecimiento a la acción recibida.

Se puede expresar que, educar para la tolerancia supone educar en una actitud de respeto hacia los demás y hacia uno mismo. En ese sentido, el papel del docente con formación en conductas prosociales conlleva a la realización de una apertura hacia la diferencia, aceptarla y

respetarla. En este contexto, la tolerancia lleva implícita un tipo de conducta reflejada en la empatía, la solidaridad y la fraternidad entre pares porque se logra la comprensión de diferentes y válidas formas de pensar. Efectivamente, educar para la tolerancia es hacerlo en una actitud muy valiosa para desenvolverse en sociedad, para relacionarse y para el desarrollo y crecimiento personal.

Sin embargo, es también necesario contextualizar el tema con la actualidad latinoamericana, donde algunos de sus investigadores como Gómez-Tabares (2019) han establecido que a pesar de los procesos de transformación social que está viviendo países como Venezuela y Colombia, en términos de construcción de paz y reconciliación, aún no hay desarrollos metodológicos e investigativos en torno a las posibilidades de considerar la prosocialidad como un campo articulado de investigación e intervención psicosocial y educativa que aporte a los procesos de reintegración social de niños, niñas y adolescentes que han sido desvinculados de grupos armados ilegales, o que han vivido condiciones de vulnerabilidad psicosocial relacionadas con las violencias sociales, institucionales y familiares, lo cual le da un plus a esta reflexión porque todas las posibilidades de inclusión son necesarias en estos procesos prosociales que requiere la educación en términos de convivencia, de tolerancia y de solidaridad.

Habida cuenta, el aprendizaje por imitación en la sociedad colombo-venezolana se observa en los profesores cuando realizan la inhibición de comportamientos, con el objetivo de producir pautas de conducta y habilidades aprobadas por la sociedad, en este caso objeto de la reflexión, se busca minimizar y, de ser posible erradicar, conductas agresivas en los estudiantes del nivel secundario o preuniversitario para alcanzar una sana convivencia escolar. Dentro de este marco, compartiendo la opinión de Martínez (2020), la escuela cumple la función de formar sujetos sociales, fortaleciendo en los estudiantes competencias que le permitan desenvolverse adecuadamente en sociedad, de ahí que si el docente ha sido formado en conductas prosociales, con su accionar pudiese incidir en el comportamiento de sus estudiantes, en el nivel de secundaria, porque los adolescentes tienden a copiar conductas de aquellas personas que le marcan la vida, que los consideran sus ídolos o sus dioses y mayoritariamente son los docentes los que son visualizados de esta manera.

Vista las cosas así, esas conductas prosociales del docente, llevan al estudiante a copiar patrones y, en consecuencia, a modelar su conducta para ir equiparándola con la de su docente y evitar de esta manera comportamientos relacionados con hechos generadores de acoso o de

agresividad en las instituciones educativas, lo cual iría en pro del desequilibrio social y del caos institucional. Además, como lo expresa Martínez (2020) uno de los cometidos precisamente del sistema educativo es la socialización de los individuos, porque las desavenencias repercuten en las relaciones interpersonales, y por tanto en la generación de conductas agresivas. En ese orden de ideas, se considera que uno de los propósitos de la prosocialidad es precisamente, que el alumno aprenda a resolver sus diferencias y poder en este caso sembrar acciones de fraternidad, empatía y altruismo.

Se puede señalar que las conductas prosociales de los docentes pueden tener sus implicaciones en el campo escolar, por la manera como esta permite la formación en valores, conductas que, aunque son forjadas en la familia, pueden ser reforzadas por acción de la escuela (Marín, 2010). Asimismo, en la etapa del desarrollo adolescente estudiante de bachillerato este tipo de conducta se asocia estrechamente con aspectos académicos tales como el éxito en los estudios, la motivación académica, las atribuciones académicas internas (Redondo, Inglés y García-Fernández, 2014), y determinadas estrategias y habilidades de estudio, control del tiempo y concentración (Inglés, et.al. 2013). De tal modo que, el rendimiento académico del estudiante mejoraría sustancialmente al imitar las conductas prosociales de sus profesores y no dispondrían de tiempo para dedicarse al acoso y agresividad con los otros, porque el interés estaría centrado en su aspecto académico como lo manifiestan los autores citados.

Por último, es necesario recordar que el docente y la familia deben trabajar de la mano, formando un equipo que permita no solo la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales, sino también asumir conductas que coadyuven a la muestra de ejercicios empáticos, solidarios de tal manera que el equipo de supervisión y directivo dentro de las instituciones educativas puedan seguir la trazabilidad de las conductas prosociales asumidas por los estudiantes y del aprendizaje por modelamiento puesto en práctica como una prueba piloto, para determinar los efectos de este en el desarrollo integral de los adolescentes cursante de estudios secundarios y, la manera como esto contribuye a minimizar la agresividad en los centros educativos.

Reflexiones finales

Los señalamientos esbozados en el texto de la presente contribución reflexiva permiten destacar la importancia de tener docentes formados en conductas prosociales, porque ayuda en ese proceso de mejora de la práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en los cuales se inscribe y a las poblaciones que atiende, sobre todo en la búsqueda de minimizar las acciones agresivas de los estudiantes de secundaria.

Pudiésemos señalar que la prosocialidad tiene como fin hacer que las personas aprendan que ayudar sin esperar nada a cambio, así como que cooperar tiene un gran valor para el fortalecimiento de habilidades sociales que se traducen en cambios de conductas; de ahí la importancia de empezar a aplicar este tipo de proyectos en todas las instituciones educativas tanto en Venezuela como en Colombia, porque se contribuiría para que acreciente el establecimiento de relaciones interpersonales sanas en la sociedad. En ese sentido, esa formación en conductas prosociales en los docentes conduce a modelos de comportamiento a seguir por parte de los estudiantes.

De ahí la importancia que el docente en su proceso de formación permanente pueda obtener competencias no solo en habilidades sociales e inteligencia emocional, sino hacer énfasis en las conductas prosociales porque el aporte a la comunidad educativa marcará la diferencia. Desde esta perspectiva, la invitación en este trabajo reflexivo es a la capacitación constante del docente, a la actualización perenne, porque las transformaciones y revoluciones dadas en la sociedad en este siglo XXI llevan implícitas acciones por parte de los educadores como motores activos en la adecuación a esos cambios.

De otro lado, es necesario resaltar que los problemas de conducta en los estudiantes de secundaria en nuestros contextos latinoamericanos han ido incrementándose en los últimos años, denotando en algunos casos rebeldía para el acatamiento de normas de comportamiento, o expresiones subidas de tono, con ciertas muestras de irrespeto, o finalmente, actos agresivos en algunos casos contra sus compañeros o hacia algunos docentes, como bien se ha podido referenciar por medio de las redes sociales que se han hecho virales en instituciones de educación media y bachillerato tanto en Colombia como en Venezuela. Para esto, la capacitación es un proceso de vital importancia dentro de cualquier institución escolar sin interesar el sector a la que estas pertenecen, esto es si son públicas o privadas, por ello permite el mejoramiento de la

calidad de los servicios que ofrecen a la sociedad, reduciendo en este caso, si se trata de adquisición de competencias en conductas prosociales, lo cual involucra al estudiante copiando las actitudes de sus héroes, sus docentes, y así, evitar actos agresivos que dejan huellas imborrables en el compañero o compañera.

Igualmente, quisiéramos destacar la relevancia de la formación docente en conductas prosociales, porque de esta manera, el estudiante evidencia acciones que reflejan cambios de comportamientos en sus maestros, preocupándose más por la solidaridad, la fraternidad, y la ayuda al otro sin esperar nada a cambio, e indiscutiblemente por acción imitadora tratará de parecerse a su docente, copiando esas conductas, lo cual y por efecto dominó, lo conducirá a tratar de no accionar de manera agresiva contra sus compañeros e incluso hacia los otros docentes.

Por último, debemos destacar que la propuesta concreta en este ejercicio reflexivo viene dada en la necesidad de que el docente mantenga una formación permanente en todas las áreas de conocimiento puesto que los procesos de actualización y capacitación coadyuvan al logro de procesos educativos de calidad, partiendo del análisis crítico y la autoevaluación constante porque esto contribuye a fortalecer las debilidades presentes y aprovechar las oportunidades brindadas. En virtud de estos señalamientos, la formación en conductas prosociales no constituye la excepción a la regla, sino que por el contrario demuestran en el docente competencias en solidaridad, fraternidad, valores. Y en ese sentido, es necesaria esa formación en conductas prosociales y permear un catálogo axiológico que conlleve a mejorar los procesos educativos y, con ello la convivencia escolar.

En ese orden de ideas, se considera pertinente apoyar las ideas de Blanco (2019) al manifestar que la sociedad actual promueve una educación diferente con una profunda sustentación axiológica, al concebir la escuela como escenario donde se promueve valores de convivencia apoyados en principios que favorecen comportamientos pertinentes con los requerimientos sociales, los cuales exigen una sólida formación del ser humano que cumple funciones docentes, a fin de encontrar respuestas oportunas y convincentes a sus inquietudes.

Asimismo, manifestar nuestro acuerdo con la opinión de Gaitán (2018), cuando expresa que el docente de este siglo XXI debe estar consciente que forma parte de una sociedad del conocimiento exigente en constructos teóricos, pero que a la vez posea una cantidad de

competencias a desarrollar con los estudiantes para poder ampliar las clases y actividades, logrando cambios precisos, como tener claro que son un ejemplo a seguir, por lo que el trabajar y crear ambientes de aprendizajes significativos augura un involucramiento y desarrollo de competencias dentro y fuera de la escuela, para lo cual las conductas prosociales se convierten en el eje central de la trazabilidad académica.

Referencias

- Arias Gallegos, W. (2017). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances En Psicología*, 23(1), 37-47. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>
- Auné S. E., Blum D., Abal Facundo J.P., Lozzia G y H. F A (2014). La Conducta Prosocial: Estado Actual de la Investigación. *Perspectivas en Psicología*. 11 (2) (pp. 21-33).
<file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaConductaProsocial-5113958>
- Blanco- UPEL-IPB, R. J. (2019). 4. La formación en valores en el subsistema de educación primaria. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 23(1), 85-111.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.12>
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75, 219-234.
<https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Caballero Grande, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista De Paz Y Conflictos*, 3, 154-169. [doi:10.30827/revpaz.v3i0.448](https://doi.org/10.30827/revpaz.v3i0.448)
- Camero Rivero, S. & Díaz Galván, D. (2019) Aprendizaje a lo Largo de la Vida como Estrategia de Envejecimiento Activo. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*. 12(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.1.13227>
- Cardoze, D. (2016) Los Problemas de Disciplina en la Escuela: Manual para Docentes. *Colección Manuales y Textos Universitarios*. (27) Serie Educación.
<https://silo.tips/download/los-problemas-de-disciplina-en-la-escuela-manual-para-docentes>
- Cardozo, R., Núñez, C., Medina, M., Romano A & Núñez, J. (2018). Acoso Escolar desde la Perspectiva de Docentes y Alumnos en una Unidad Educativa. Valencia, Venezuela. *Actualidad Médica*. 103: (805): 121-125.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54914/805121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Colina de A, D. (2014) Políticas Para la Sana Convivencia y Seguridad Desde la Gestión Local Como Base de los Derechos Humano. *Revista CIVITAS*. 2 (2). 18-32.
<http://ojs.urbe.edu/index.php/civitas/article/view/2296>
- Eberly, D. & Roche Olivar, R (2002) Aprendizaje-Servicio y Prosocialidad: CLAYSS. Artículo publicado originalmente en: CLAYSS. Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires, 2002. http://www.clayss.org.ar/clayss_digital/12-01/EBERLY-ROCHE
- Educación. (21 de marzo de 2018). Cómo Desarrollar el Aprendizaje por Imitación. Universidad Internacional de Valencia.
<https://www.universidadviu.com/como-desarrollar-el-aprendizaje-por-imitacion/>
- Espinosa, A.; Ferrándiz, J. & Rottenbacher, J. M. (2011). Valores, comportamiento Pro-social y Crecimiento Personal en Estudiantes Universitarios Después del Terremoto del 15 de agosto del 2007. *Liberabit. Revista de Psicología*, 17 (1) 49-57.
<https://www.redalyc.org/pdf/686/68619288006>
- Fonseca León, G. I & Sánchez Lancheros, B. (2014) Educación Prosocial en el Contexto Escolar de Niños/As Adolescentes, Para una Sana Convivencia. Trabajo de Grado. Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD. Escuela de Ciencias de la Educación, ECEDU
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/2490?show=full>
- Gaitán Morales, S. (2018). Importancia de la Formación Docente en la Actualidad. Blog.
<https://educacion.nexos.com.mx/?p=1285>
- García Correa, A. & Ferreira Cristofolina, G. M (2005) La Convivencia Escolar en las Aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, (1). pp. 163-183 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012>
- Gómez-Tabares, A.S. C, 82019). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1) enero-junio, pp. 188-218 DOI:
<https://doi.org/10.21501/22161201.3065>
- Gutiérrez-Méndez, D. & Pérez-Archundia, E., (2015) Estrategias Para Generar la Convivencia Escolar. *Ra Ximhai*, 11,(1) 63-81. Recuperado:
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401004>
- Hall, R & Rodeghier, M (1994), More Is Sometimes Less: Education's Effectson Tolerance, The

- Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies, 3-4, (16), November 1994, Gordon and Breach Science Publishers. . Recuperado.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1071441940160305>
 DOI <https://doi.org/10.1080/1071441940160305>
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., & García-Fernández, J. M. (2013). Conducta Prosocial y Estrategias de Aprendizaje en una Muestra de Estudiantes Españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6, 33-53.
<http://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497003>
- López, V. (2014). Convivencia Escolar. Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015. 2014- N° 4. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Marín Escobar, J. C (2010). Revisión Teórica Respecto a las Conductas Prosociales. *Análisis Para una Reflexión. Rev. Psicogente*, 13 (24): pp. 369-388.
<http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Martínez Fernández, J. (2020). Los Estilos de Familia y la Resiliencia. *Revisit: Know and Share Psychology*. 1 (1) 889-104. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i1.2869>
- Martínez Siejas, D. M. (2020) La Mediación Como Estrategia de Resolución de Conflictos Pacífica en el Ámbito Escolar. *Revista Educare UPEL IPB*. 24 (1) 222-244. DOI <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1>
- Martorell, C. González, R. Ordoñez, A. & Gómez, O. (2011). Estudio Confirmatorio del Cuestionario de Conducta Prosocial (CEP) y su Relación con Variables de Personalidad y Socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, (32), 35-52. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645440003>
- OIE-UNESCO. (2017). La Educación Transforma Vidas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 7. Recuperado 3 de mayo de 2020.
<https://es.unesco.org/themes/education>
- Redondo, J., Inglés, C. J. & García-Fernández, J. M. (2014). Conducta Prosocial y Auto atribuciones Académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 30, pp. 482-489 DOI <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.148331>
- Richaud de Minzi. C. (2014). Algunos Aportes Sobre la Importancia de la Empatía y la Prosocialidad en el Desarrollo Humano. *Revista Mexicana de Investigación en*

- Psicología*, 6 (2), pp. 171-176. <http://revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/ojs/index.php/RMIP/article/download/194/107>.
- Rodríguez, F. M. (2017). Estrategias Metodológicas Para la Enseñanza de Educación Vial, Fundamentada en el Aprendizaje Vicario de Albert Bandura. Repositorio UTMACH, 117. Unidad Académica de Ciencias Sociales, Machala, Ecuador. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/11422>
- Rodríguez, L.M. (2014) Motivaciones y Conductas Prosociales en Adolescentes Argentinos. *PRAXIS. Revista de Psicología*. 16 (25) 79-87. I https://www.academia.edu/11009017/Motivaciones_y_conductas_prosociales_en_adolescentes_argentinos
- Sánchez-Queija, I.; Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empatía y Conducta Prosocial Durante la Adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271. DOI [10.1174/021347406778538230](https://doi.org/10.1174/021347406778538230)
- Segura Martín, J. M., Cacheiro González, M. L., & Domínguez, M. C. (2020). Habilidades Emocionales en Profesores y Estudiantes de Educación Media y Universitaria de Venezuela. *Revista Educare - UPEL-IPB-*, 24(1), 153-179. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1>
- Urquiza, V. & Casullo, M. M (2006) Empatía, Razonamiento Moral y Conducta Prosocial en Adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, XIII, pp. 297-302 Universidad de Buenos Aires <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139942031>

Colina Sánchez, Doris Magaly

Doctora en Ciencias Políticas (Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, (URBE), Venezuela); cargo Docente Titular del Programa de Psicología. Universidad Popular del Cesar (UPC), Docente universitaria de Doctorado (URBE) y de pregrado (UPC) investigación y extensión dictando Módulos de Diplomados en Investigación, Coordinadora de Comité de Investigación de Psicología y miembro de Grupo de Investigación TC-Psi y Red Internacional de Desarrollo Fronterizo e Integración Latinoamericana (RINDEFIL), Miembro de la red de docentes de América Latina y el Caribe (RedDolac)

Pérez Corzo, Evangelina

Psicóloga. Especialista en Educación Superior a Distancia. Máster en teoría y prácticas de la Prosocialidad y aplicaciones de la logoterapia, maestrante en educación intercultural. Docente en la Universidad Popular del Cesar Programa de Psicología.

Alvis Barranco, Libia María

Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica con énfasis en salud mental, Maestría en Prosocialidad y Logoterapia. Doctora en Ciencias Políticas. Amplia trayectoria profesional y académica como docente investigador y a nivel administrativo en la Jefatura de Departamentos de Pedagogía y Psicología. Competencias liderazgo, planeación estratégica y prospectiva; resolución de conflictos, formulación y ejecución de proyectos y eventos científicos

**LA NUEVA CIUDADANÍA PARA EL EMPODERAMIENTO
FEMENINO:
APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE**

The new citizenship for female empowerment: Contributions to teacher training

Páez V., Ysalisky N.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-9093-7491>
dra.ysaliskypaez@gmail.com

LA NUEVA CIUDADANÍA PARA EL EMPODERAMIENTO FEMENINO: APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE

The new citizenship for female empowerment: Contributions to teacher training

Resumen

Este artículo presenta una propuesta a la formación docente que plantea la lucha para la prevención y erradicación de la violencia de género en Venezuela, respondiendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU. Se propone para el diseño de las estrategias en la formación docente, de *la nueva ciudadanía para el empoderamiento femenino* el uso de la Investigación Acción en el Aula en seis momentos: a) Diagnóstico, b) Preparación y Planeación, c) ejecución del plan, d) Reflexión en y desde la acción en la formación docente, e) Transformación y Momento, y f) Evaluación y Replanificación para el accionar continuo. Igualmente, se aportan algunas estrategias de acción a implementar en el marco de las unidades curriculares del programa de Educación Inicial de la UPEL IPB. Se concluye que el compromiso hacia una nueva ciudadanía debe iniciar por el convencimiento del propio docente en su formación, en su praxis y hacia los diferentes quehaceres de la vida, en búsqueda de la liberación y de transformar la realidad sobre violencia de género que le circunda.

Descriptor: formación docente, empoderamiento femenino, violencia de género, nueva ciudadanía.

Abstract

This paper presents a proposal for teacher training in order to fight in favor of the prevention and eradication of gender violence in Venezuela; the proposal is related to the Sustainable Development Goals of the UN 2030. To the design of strategies in teacher training, in the new citizenship for female empowerment, we propose the use of the Action Research in the Classroom in six moments: a) Diagnosis, b) Preparation and Planning, c) Execution of the plan, d) Reflection in and from the action in teacher training, e) Transformation and f) Evaluation and Re-planning for continuous action. Likewise, some action strategies are provided to be set within the framework of the curricular units of the Initial Education bachelor's program of the UPEL IPB. We concluded that the commitment towards a new citizenship must begin with teachers own volition in their training, praxis and towards the different tasks of life, in search of liberation and also transformation of the reality about gender violence that surrounds them.

Keywords: teacher training, female empowerment, gender violence, new citizenship.

Introducción

Es un hecho público, notorio y comunicacional que Venezuela enfrenta una grave y profunda crisis, la cual según por Castillo & Reguant (2017) ha afectado todos los sectores de la vida social; sin embargo, así como el sol amanece todos los días, iluminando, y el docente forja cada encuentro con los educandos, a los fines de procurar que él mismo alcance su esperanza en formarse, para juntos construir la Venezuela posible. Así, en medio de la escasez de alimentos, falta de gasolina, problemas eléctricos, carencia de servicios de salud, el empobrecimiento diario y permanente del ciudadano, la violencia de género, las desigualdades de toda índole, se levanta una parte de la población, docentes y estudiantes, empeñados en transformar su realidad, especialmente aquella conformada por las mujeres.

En este orden de ideas, desde el año 2013 se viene agudizado la diverso-crisis venezolana, que se evidencia en los diarios de circulación nacional; es un hecho que en Venezuela existe una profunda recesión económica, debido entre otros aspectos a la caída de los precios de petróleo, desplome de las exportaciones y aumento de las restricciones del control de cambio de la moneda, además de la corrupción y dilapidación de los recursos (Fondo Monetario Internacional, 2017). Tales problemáticas han afectado todos los sectores sociales, desatando un complejo tejido de dificultades, como: la crisis del sector salud, en el sector educativo, alimentos, vivienda, judicial, incremento de la criminalidad, hacinamiento carcelario, exacerbación de la violencia, es decir, en todos los niveles, lo que ha arreciado y profundizado la crisis social existencial, que demandó de los venezolanos tomar decisiones drásticas que cambiaron la dinámica familiar y social, como es la migración, obligando a la toma de decisiones trascendentes para la familia e historia de Venezuela.

No es extraño testimoniar que las mujeres y los niños sean los sectores más vulnerables cuando se presentan situaciones de conflicto o crisis. Así lo reporta el Informe ONU Mujeres (2017), al indicar que el 60 % de las muertes maternas ocurren en situaciones de emergencia humanitaria y todas las formas de violencia contra las mujeres y niñas alcanzan su punto máximo en las situaciones de desastre y de conflicto.

Es de énfasis señalar que en cada escenario participa la mujer, cuya historia nos ha enseñado, que ha tenido que conquistar espacios sociales, siendo cada vez más reconocida, y ejerciendo múltiples roles, destacándose en diversas labores más allá de las domésticas. A pesar

de los logros alcanzados, en muchos contextos sociales la figura de la mujer se enfrenta al reto por reivindicar sus derechos de igualdad de género ante diversos sectores que todavía exponen escenarios de exclusión, como la discriminación en los sueldos, empleos mal remunerados, bajo porcentaje en cargos de importancia gerencial, o el feminicidio.

Al respecto, según reporta Acción Solidaria (2018) que la escasez de alimentos, medicinas, segregación por trabajo, violencia y discriminación son solo algunos de los problemas que tienen que enfrentar las mujeres venezolanas de cara a la crisis económica, política, social y humanitaria que atraviesa actualmente el país. A ello debe sumarse el significativo aumento de los feminicidios en los últimos años, siendo la segunda causa de muertes violentas (Aliados Medios, s.f.; cit. por. Villalobos, 2018)

Ante esto, en y desde cada escenario de actuación personal y profesional hemos de procurar una lucha para vencer el flagelo de la violencia contra la mujer, por lo que como educadora y formadora de docentes, cabe preguntarse ¿cómo en el contexto de la formación docente, pueden potenciarse estrategias para la erradicación y prevención de la violencia de género?, ¿qué docente debe formar-se y formar las universidades venezolanas para lograr una igualdad y respeto al género femenino? Para dar respuesta a estas inquietudes, mediante esta contribución reflexiva, procuraré presentar algunas alternativas que coadyuven con tal propósito, al corto y mediano plazo.

En esta reflexión procuraremos, ver varias aristas de la diverso-crisis que hemos vivido, enfocándonos en la necesidad de dejar de ver la crisis y avanzar a las posibles soluciones de algunos de los problemas que como sociedad padecemos, proponiendo, desde la formación docente, alternativas de solución, en este caso, al flagelo de la violencia de género, que tantas mujeres nos ha arrebatado.

Las reflexiones que presento, parten de la necesidad de construir una Venezuela posible desde el aula, por ende, se propone, a partir de la formación docente, generar acciones contra la violencia de género a través de la Investigación Acción en el Aula. Este planteamiento emerge de la posibilidad de co-construir diversas estrategias para prevenir, abordar y erradicar la violencia de género, partiendo de la configuración de una *nueva ciudadanía*.

En este sentido se aborda entre otros aspectos de la crisis venezolana, una perspectiva de la violencia de género, la legislación internacional e interna sobre la violencia de género, así como ciertas estadísticas en la materia, y la alternativa de solución mediante la educación posible

con la visión de la formación docente, para finalmente sistematizar la propuesta de: *La Nueva Ciudadanía para el Empoderamiento Femenino* que marque el aporte desde la formación docente para la lucha contra la violencia hacia la mujer.

Desarrollo

La Violencia de Género y sus Implicaciones en el Contexto Venezolano

La situación crítica de Venezuela, ha rescatado y reivindicado el rol de la mujer en la historia de la República. Vemos a la mujer más fortalecida al corresponderle trabajar fuera del hogar para luego al regresar al mismo y ser quien da ánimo a los suyos, de manera que el equilibrio sicosocial y emocional de la familia se mantenga. La mujer con múltiples roles entonces, se ha posicionado, empoderándose desde distintos sectores sociales, políticos, económicos y laborales.

Sin embargo, la mencionada crisis, ha hecho aflorar algunas conductas indeseadas en el ser humano, entre ellas, la violencia de género, un flagelo que se incrementa a nivel mundial, afectando de muchas maneras a la mujer venezolana. Ahora existen cifras negras al respecto debido al confinamiento social derivado de la crisis del Coronavirus como pandemia y las diversas restricciones de la libertad de tránsito que esto generó, por ende, la violencia contra la mujer ha sido silente, obligada en muchos casos a permanecer bajo el mismo techo, sin otra opción, con su agresor.

Al respecto, el Observatorio de Igualdad de Género en América Latina y el Caribe (2018), destacó que, al año, los homicidios de mujeres por razones de género, implican que, por cada 100.000 mujeres, 122 han sido víctimas de violencia. Se ha visto además cómo han proliferado los femicidios de las mujeres venezolanas en Perú, Ecuador, Colombia, entre otros.

En cuanto a las estadísticas de violencia de género, la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2019), estima que de las ochenta y siete mil (87.000) mujeres que fueron asesinadas en el mundo durante el año 2017, más del cincuenta por ciento (50%), es decir cincuenta mil (50.000), cincuenta y ocho por ciento (58 %), fueron asesinadas por sus parejas o miembros familiares. Lo que quiere decir que 137 mujeres alrededor del mundo son asesinadas, diariamente, por un miembro de su familia. Más de un tercio (1/3), o sea, treinta mil (30.000) de las mujeres asesinadas en el 2017, fueron exterminadas por su actual o ex pareja.

Por su parte, en Venezuela, durante el año 2016, por cada cien mil (100.000) mujeres, cincuenta y seis (56), han sido asesinadas por sus parejas o ex parejas, cifras que reporta el Observatorio de Igualdad de Género en América Latina y el Caribe (2018); asimismo, desde el año 2014, según los registros que contabiliza el diario de circulación regional LA PRENSA del estado Lara (en lo adelante LA PRENSA), un total de ciento noventa y seis (196) damas murieron a manos de hombres. Durante el 2019, LA PRENSA contabilizó dieciséis (16) mujeres asesinadas. Un total de veinticinco (25) femicidios se registraron en tan solo enero del año 2020. En fin, tres mil ochocientas (3.800) mujeres de la región murieron en el año 2019 víctimas de feminicidios.

La Organización de Naciones Unidas (ONU) a través de la Organización Mundial de la Salud, (OMS), define violencia de género, como todo acto de violencia que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada, esto implica en la participación, a cualquier hombre sea o no pareja de la mujer. Entendemos que los daños proporcionados de mujer a mujer, se corresponden con otro tipo de delito, más no se configura como violencia de género.

Siguiendo las ideas anteriores, la violencia de género o contra la mujer, ha sido definida por la Asamblea General de las Naciones Unidas, artículo 1º de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de la Organización de las Naciones Unidas (1993) así:

Artículo 1: A los efectos de la presente Declaración, por “violencia contra la mujer” se entiende todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.

Llamamos violencia de género a toda acción, que se emprenda contra la mujer, para causarle daño, bien sea físico, psicológico, social, patrimonial, laboral, o en cualquiera de los ámbitos de la vida de ésta, siendo proferido por un hombre. De acuerdo con Puente, et.ál. (2016), la violencia de género responde a distintos factores, para analizarlos es imprescindible destacar la

teoría ecológica, es decir proveniente del ambiente en el que se desarrolla, de esta manera los autores exponen el desarrollo de la conducta humana, dentro de los contextos de los sistemas de relaciones que forman su entorno: así tenemos al microsistema, en el cual se desarrollan las relaciones familiares; el meso sistema se refiere al entorno inmediato siguiente escuela y comunidad, el exosistema, se refiere al sector y región social geográfica; el macro sistema referido al contexto país y globalización y el ontosistema, que tiene relación con la propia persona y su sistema de valores y creencias que le auto determinan ante los demás.

Tal planteamiento nos indica que el desenlace violento contra la mujer por parte del hombre, presenta diversos factores de riesgo, aquellos relacionados con el macro sistema y el exosistema, tienen que ver con las creencias y los valores culturales que determinan la violencia de género, así como las estructuras formales e informales que influyen, conforman y determinan el ambiente en el que la persona se desenvuelve.

Uno de los contextos más significativos, ante la problemática que nos ocupa, es el macro sistema. Al respecto Puente, et.ál. (2016) considera que los factores de riesgo asociados a este sistema, son los comunitarios e individuales, analizando el impacto del contexto cultural en el incremento de riesgo para ser víctima de violencia por parte de la pareja, entre los componentes encontrados desde lo comunitario, surge la falta de poder de las mujeres, incluye el nivel educativo y el desarrollo económico del país, además está el contexto cultural y la globalización.

Por su parte, la educación y el empleo se presentan como las dimensiones más importantes de empoderamiento de las mujeres, además de los derechos políticos y sociales igualitarios. Este empoderamiento incluye la participación de la mujer y su reconocimiento profesional, el otro factor es la globalización, que ha creado nuevas oportunidades para ejercer violencia, como son el tráfico de mujeres y el turismo sexual. También, la cultura machista hace más propensa a la mujer de padecer violencia.

En este mismo orden de ideas, señalan los autores, que entre los factores asociados al exosistema están los elementos de carácter comunitario, distinguiéndose tres (3) factores: ser menor de edad, tener ingresos bajos y estar desempleado, el riesgo de ser víctima de violencia también está relacionado con los bajos recursos y la dependencia económica, otro factor es haber sido testigo de violencia durante la niñez, es decir estar en un hogar violento, aunque esto no siempre predispone a la mujer a ser víctima.

Los autores citados precedentemente, destacan que entre los factores de riesgo en el nivel

del microsistema se incluyen los que ocurren en el contexto de abuso, como son: el número de hijos, el estatus marital, la satisfacción con la pareja y la ejecución de actos violentos. Indiscutiblemente, hay factores ontogenéticos de violencia y tienen que ver componentes individuales asociados a ser víctimas de violencia: las actitudes a favor de la violencia, el afecto negativo (culpa, vergüenza, miedo y la depresión), las conductas hostiles, el embarazo y el abuso de alcohol y drogas. Indistintamente de los factores que incidan en la violencia, es una realidad que debe ser erradicada, pues se ven casos de abusos psicológicos, de violencia sexual, de violencia verbal, entre otros, hasta presentarse el más visible, femicidio, referido al homicidio de mujeres por razones de sexo, que se ha incrementado en esta década.

Ante la situación de violencia contra la mujer, ha tenido que legislarse, por lo que, a nivel internacional, se puede mencionar la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), (1979) en especial a través de sus recomendaciones generales números 12 y 19 y de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de la Organización de las Naciones Unidas. (1993). A nivel mundial, ONU Mujeres trabaja con los países para avanzar los marcos normativos internacionales prestando apoyo a procesos inter-gubernamentales, tales como la Asamblea General y la Comisión sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer.

En Venezuela, podemos destacar, brevemente, lo que antecede a la lucha contra la violencia de la mujer, antes de la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela(1999): a) la Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (1993) para garantizar a las mujeres venezolanas el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de su personalidad, aptitudes y capacidades (Art. 2), b) Ley de la Violencia contra la Mujer y la Familia (1998), c) Ley Orgánica sobre el Derecho de la Mujer a una Vida Libre de Violencia (2007) así como la d) Ley para la protección de las familias, la maternidad y la paternidad (2007).

Aponte (2014), menciona que, desde el punto de vista institucional, se diseñaron políticas públicas sobre la violencia contra las mujeres creando el Instituto Nacional de la Mujer, (INAMUJER) Gaceta N°. 5398 de fecha 26-10-99, decreto 428. También se creó el Ministerio del Poder Popular para la Mujer y la Igualdad de Género en el año 2008, según el Decreto 6.663.

De las consideraciones precedentes, puedo apuntar que el rol de la mujer en el mundo, su diversificación en todos los ámbitos y espacios sociales, se ha incrementado, destacándose un esfuerzo por parte de los países por empoderar a la mujer, un ejemplo de ello lo representa la

resolución 70/1, de 25 de septiembre de 2015, titulada “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, en la que la Organización de Naciones Unidas adoptó un amplio conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas universales y transformativos, de gran alcance y centrados en las personas, haciendo un compromiso de trabajar sin descanso a fin de conseguir la plena implementación de la Agenda a más tardar en 2030.

Esta agenda, tiene como Objetivo de Desarrollo Sostenible número 5: “Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas”; este objetivo se pretende cumplir con la meta 5.2 referida a eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación; derivado de este, el objetivo 5.2.1 busca establecer la proporción de mujeres y niñas a partir de 15 años de edad que han sufrido violencia física, sexual o psicológica a manos de su actual o anterior pareja en los últimos 12 meses, desglosada por forma de violencia y edad.

Podemos destacar, en tal sentido, el avance de la mujer y su determinada decisión en la igualdad de género, procurando sea garantizada la eliminación de toda discriminación, así como la erradicación de la violencia. Existe también un Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas en apoyo de las medidas para eliminar la violencia contra la mujer. La Alianza para la Prevención de la Violencia, en lo adelante (VPA), es una red de Estados Miembros de la OMS (Organización Mundial de la Salud), agencias internacionales y organizaciones de la sociedad civil que trabajan para prevenir la violencia. Los participantes del VPA comparten un enfoque de salud pública basado en la evidencia que se enfoca en los factores de riesgo que conducen a la violencia y promueve la cooperación multisectorial. Los participantes se comprometen a implementar las recomendaciones del informe mundial sobre violencia y salud.

Es de énfasis señalar, la Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer, también conocida como ONU Mujeres, el cual es un organismo de la Organización de las Naciones Unidas, destinado a fomentar el empoderamiento de la mujer y la igualdad de género.

Deseo hacer especial significación en el uso de la tecnología para la comunicación e información dado por la globalización, aunado a la realidad respecto a la crisis mundial por la pandemia del COVID-19, conocido también como coronavirus, que nos impulsa al aislamiento social y por ende al uso de la tecnología para educarnos y comunicarnos. En este sentido me permito citar la Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA) del 25 de

noviembre de 2019, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la cual se establece que deben los Estados partes promocionar y hacer cumplir políticas para el diseño, uso e implementación de dichos recursos, haciendo uso de la tecnología para apoyar la educación, por ende nuestra propuesta cumple con lo establecido respecto a la participación de los niños, la familia el docente y el docente en formación, al buscar que los materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación referidos a la no violencia y al empoderamiento femenino, puedan ser de fácil acceso a todos los interesados a través de los medios electrónicos.

De allí que la propuesta sobre la *nueva ciudadanía* debe iniciar desde la formación del hogar con apoyo de la escuela, por lo que el docente debe hacer uso de las herramientas tecnológicas que le proporcionan el acceso a las redes y a la internet, de manera tal que se forme al niño, como un sujeto respetuoso de la diversidad de género, acerca de la cultura y educación para la paz y no violencia, sobre todo hacia el ejercicio proporcional y evolutivo en su desarrollo, respecto a sus deberes y derechos como ciudadano del mundo.

En el ámbito nacional, haciendo referencia a las instituciones para salvaguardar los derechos de la mujer, se creó el Ministerio del Poder Popular para la Mujer y la Igualdad de Género en el año 2008, según el Decreto 6.663 el cual se encarga de planear las políticas y programa a ejecutarse en favor de la mujer; también está el Instituto Nacional (INAMUJER) y Regional de la Mujer (IREMUJER), como órganos permanentes de definición, supervisión y evaluación de las políticas y asuntos relacionados con la condición y situación de la mujer venezolana, dependientes de ese ministerio.

Los órganos mencionados en el párrafo anterior, tienen como finalidad planificar, coordinar y ejecutar las políticas dirigidas a la mujer; intervenir en la formulación de políticas públicas que afecten a la mujer en los campos de interés para éstas, tales como los de salud, educación, formación, capacitación, empleo, ingreso y seguridad social; garantizar la prestación de los servicios necesarios en materia jurídica, socioeconómica, sociocultural, sociopolíticas y socio doméstica, en los términos contemplados, de acuerdo con la Ley Orgánica sobre el Derecho de la Mujer a una Vida Libre de Violencia (2007).

También, existe la División de atención a la violencia contra la mujer y la familia de la Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalísticas (CICPC), la Oficina de Atención a la Víctima de la Fiscalía General de la República, la Comisión Permanente de

Política de la Mujer y Participación Protagónica, el Servicio Telefónico Gratuito, Nacional y Confidencial 800-mujeres cuyo teléfono: *112 (Movilnet);0800-MUJERES (6853737), que se trata de una línea gratuita de información general y atención en crisis. En ella se refieren los casos que se reportan allí a organismos competentes, además proporcionan contención inmediata para luego dirigir el caso a otra instancia.

El Papel de la Educación en la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género

A propósito de nuestra participación para este Libro Colectivo, nos inspira el caso de violencia de género, que vivimos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto con nuestra querida estudiante Yulismar Cabrera, quien murió víctima de violencia física, formando parte de los casos de femicidio del estado Lara durante este 2020. Vale decir que contamos con el consentimiento informado de los padres de Yulismar, quienes manifestaron que el caso de su hija, pueda ser un instrumento para alertar e impedir que otra mujer sea víctima de violencia, pues “lo importante es que la mujer pueda buscar, a tiempo la separación del agresor y así salvarse” (Entrevista a los padres de Yulismar, febrero, 2020).

Como docente, como mujer, hija, madre, esposa y ciudadana venezolana este tipo de episodios impactan nuestra sensibilidad y nos llevan a la necesidad de generar reflexiones y propuestas que contribuyan a una sociedad más justa, humanizada, donde el empoderamiento del género se constituya en la forma natural de relacionamiento y valoración social e individual.

Bajo las consideraciones precedentes, Marcano & Palacios (2017) consideran que el principal camino para acabar con la violencia de género es la prevención. Esto incluye un cambio en la forma de ver las relaciones entre mujeres y hombres, un cuestionamiento de los roles sociales y estereotipos, del lenguaje, de la forma de tratar, de ser, etc. Estos cambios deben partir de las personas adultas con el objetivo de que se transmitan eficazmente a los niños, tanto en y desde el hogar, como en la escuela, la iglesia, los medios de comunicación y la sociedad en general. De allí que proponemos a la educación, como fundamental para este rol.

A los efectos de estas líneas reflexivas, en el marco de la educación posible y una vez identificada la violencia de género como el problema social abordado procederemos a presentar los aportes que desde la formación docente pudieran (basándonos en el empoderamiento

femenino y como representante del género), ayudar a la mujer víctima de violencia, a su familia y a la prevención de la violencia contra la mujer, en el aula y desde ella, para contribuir a la construcción de la Venezuela que queremos.

A partir de las anteriores consideraciones, es necesario plantear el rol de la educación en el escenario institucional de una democracia, puesto que es en esta instancia donde a los individuos de una sociedad se les proporcionan los elementos esenciales para su desempeño en el quehacer público, así lo señala Heslep (1993) “En democracia, el deber institucional de la educación, es preparar a los individuos para las ocupaciones propias del quehacer intelectual”. En ese sentido, el maestro en una democracia, debe tener una base de conocimiento y de actuación; por este motivo se puede reconocer que la educación (como institución en contexto democrático) posee una función moral y una función intelectual; las cuales estarán delimitadas de acuerdo al tipo de sociedad que se desea construir (Dewey, 1971).

Sobre la base de las ideas anteriores, en lo intelectual, la educación debería operar en tres sentidos: pedagógico, de investigación y asesoramiento; dentro de lo moral, se espera que la institución educativa, contribuya en el interés de los individuos por el control social y los hábitos que conduzcan a la transformación, a los cambios sociales, siempre y cuando se preserve la cohesión social, como lo mencionan Heslep (1993) y Dewey (1971). Lo antes expuesto, nos indica que desde cualquier escenario educativo debe hacerse el levantamiento del sujeto social, por lo que corresponde a los docentes preparar a los educandos para la transformación social que se requiere, bajo los principios y valores éticos propios de una nación en la configuración del ciudadano que se desea.

Necesitamos comprender entonces los modelos o enfoques de la ciudadanía, abordada de acuerdo con Cárcamo (2008) como a) la ciudadanía política; que hace referencia a la participación en los sistemas electorarios referentes al ejercicio de deberes y derechos; b) la ciudadanía social; en la cual el individuo es coparticipe del bienestar social, no solo con derechos políticos, sino sociales, ambientales, entre otros; c) la ciudadanía activa, que requiere participación individual y social como constructores de la propia realidad y la d) ciudadanía crítica, que comprende la transformación de la realidad social mediante la acción de todas las anteriores.

En este sentido, asumo la necesidad de ver a la educación como aliada de la sociedad para formar la *nueva ciudadanía*, una que se corresponda no a la noción de la República, sino al

mundo en el cual somos ciudadanos globalizados, cuya formación se hace con la participación del hogar, de la comunidad, de la Universidad, pero también de las relaciones mediante las redes, lo que denominamos ciudadanía digital.

Es labor de la educación institucionalizada, dado el empoderamiento femenino en el ámbito universitario, formar a la mujer en el ejercicio y defensa de sí misma, siendo imperativo transformar el propio concepto sobre sí y el concepto que tiene la sociedad de la mujer, educando al niño en el hogar, en la escuela y en la comunidad, desde el aula y en la redes bajo la comprensión de la mujer, distinta en condiciones físicas, intelectuales tanto frente a una mujer, como ante a un hombre, no disminuida, sino diversa, pero en derechos igual al hombre.

De allí que el objetivo número 4 de Desarrollo Sostenible para el 2030, sea garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En la declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, se establece además que de aquí al año 2030, se pueda asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Para lograr tales metas es necesario atender a los criterios siguientes en cuanto al grado en que: i) la educación se haga para la ciudadanía mundial y ii) la educación sea para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, incorporados a todos los niveles de: a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes. Como podemos observar, nuestra propuesta, de la *nueva ciudadanía para el empoderamiento femenino constituye* un aporte para el cumplimiento de esos objetivos de desarrollo sostenible con cada una de las metas señaladas. A propósito, la ONU reafirma en la Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 2017:

...que el logro de la igualdad de género, el empoderamiento de todas las mujeres y niñas y el pleno ejercicio de sus derechos humanos es esencial para alcanzar un crecimiento económico sostenido, inclusivo y equitativo y el desarrollo sostenible, reitera la necesidad de incorporar la perspectiva de género, en particular con medidas e inversiones especiales, en la formulación y aplicación de todas las políticas financieras, económicas, ambientales y sociales, y reafirma además el compromiso de adoptar políticas racionales, legislación aplicable y medidas transformativas, y a fortalecer las existentes, para promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas en todos los niveles, a asegurar su igualdad de derechos, acceso y oportunidades de participación y liderazgo en la economía y a eliminar la violencia por razón de género y la discriminación en todas sus formas...

Por otro lado, la Declaración sobre las Responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras del 12 de noviembre de 1997, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) numeral 2, considera que “La educación es un instrumento importante para el desarrollo de los seres humanos y las sociedades...” estableciendo la necesidad de considerar la igualdad en beneficio de las generaciones actuales y por venir. Esto indica que, como generación actual, debemos dar aportes significativos que nos permitan garantizar el desarrollo de la sociedad en el mañana.

Basada en las consideraciones precedentes, y por tratarse de una propuesta bajo un esquema comprensivo, atendiendo a las cualidades de la mujer, desde su niñez hasta la vejez, y vista desde la mujer como actora y protagonista de los cambios sociales, ejerciendo el empoderamiento femenino, me permito aportar desde la formación docente, como profesora universitaria, algunas motivaciones o propósitos de la propuesta en los siguientes términos:

1. Proponer la metodología de la Investigación Acción en el Aula, a los fines de co-construir con los educandos, las diversas estrategias para prevenir y erradicar la violencia de género en y desde el aula.
2. Co-construir alternativas para luchar contra la violencia de género a partir de la aplicación de la Investigación Acción en el Aula.
3. Concientizar en la no discriminación para la educación igualitaria no sexista.

4. Preparar a la mujer para su empoderamiento en la vida, con el propósito que sea consciente de sus propios logros.
5. Promover espacios para la difusión de los derechos de la mujer, desde diversos escenarios presenciales, virtuales, radio difusión o televisivos.
6. Crear un ambiente educacional, propicio para la lucha contra la violencia hacia la mujer y educación para la paz.
7. Planificar actividades y estrategias educativas mediante la Investigación Acción en el Aula, a los fines de empoderar a la mujer, estudiantes de pedagogía, en la lucha contra la violencia.
8. Ejecutar planes y acciones en pro de la mujer, sus derechos y la no violencia, con el fin de educar a ella y a su familia, todos los entornos posibles del ecosistema.
9. Co-construir *la nueva ciudadanía para el empoderamiento femenino* en y desde el aula.
10. Promover en la sociedad, la igualdad de género y el respeto hacia la mujer mediante *la nueva ciudadanía*.
11. Educar a los niños respecto a la no violencia de la mujer, mediante la promoción de la *nueva ciudadanía*.

La implementación de la propuesta, puede ser posible mediante los principios epistemológicos del paradigma sociocrítico, de manera que, desde la praxis, en y desde la reflexión, se accione y replanifiquen actividades que promuevan la sensibilización en y desde el aula, sobre la igualdad y respeto de género y sobre todo para hacer llegar los ideales de la *nueva ciudadanía para el empoderamiento femenino*, aquella que emerge de la crisis diversa que hemos padecido los venezolanos por largo tiempo. Justo es la Investigación Acción en el Aula la vía metodológica que permite la ejecución de acciones pedagógicas en el contexto educativo, y su consiguiente seguimiento científico para legitimar la efectividad de los procesos de transformación esperados.

En tal sentido, la Investigación Acción en el Aula, para Boggino y Rosekrans (2004), se trata de un “...modo de investigar que parte de problemas de la práctica educativa y pedagógica que viven los docentes...” (p. 27). Además, una de las características de la Investigación Acción en el Aula es que tiene el fin de “...crear conocimiento colectivo para la acción colectiva.”(p. 27)

Se trata de una metodología cualitativa bajo un enfoque crítico y liberador, que permite

transformar la realidad vivenciada por un colectivo social, ante una situación problemática. De modo que, bajo el paradigma crítico transformador, se busca que el aula se constituya en un escenario para planear, ejecutar y evaluar acciones en pro de la mujer, a propósito de la lucha contra la violencia de género, logrando el cambio en el imaginario cultural del venezolano hacia la *nueva ciudadanía para el empoderamiento femenino*.

De esta manera, Hurtado y Toro (2007), establecen que “...el objeto del proceso educativo e investigativo es la liberación de las potencialidades creadoras de los individuos y la movilización de los recursos humanos para la solución de los problemas sociales”(p. 145). El propósito en esta oportunidad es liberar en la mujer, su potencial para que se empodere de su propia existencia y pueda ejercer la *nueva ciudadanía*, pero concienciar en nuestra población juvenil masculina los valores de respeto e igualdad de género.

También se busca liberar a los protagonistas del proceso educativo, docentes y estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, para que construyan desde el aula, un nuevo modelo de ciudadanos, que construyamos la *nueva ciudadanía*; finalmente hacer libre a la sociedad en general para que desaprenda y vuelva a aprender el concepto de la ciudadanía, que la pueda ejercer en y desde la familia, para poder trasladar ese cambio hacia la construcción del nuevo ciudadano. Basada en las ideas anteriores, el proceso se desarrollaría siguiendo una espiral de ciclos: planificación de la acción en y desde la acción pedagógica, observación sistemática, acción, reflexión y replanificación para el accionar continuo.

Para la ejecución de la espiral de ciclos se propone los siguientes momentos: Momento I Diagnóstico, se estudiaría en el contexto de las estudiantes, algún caso de violencia de género, o en general la violencia contra la mujer con estudio de casos; Momento II: Preparación y Planeación, este momento permitiría la inducción de las estudiantes y del propio docente, en el plan de formación docente sobre la violencia de género, pues se ha explicado que el docente debe iniciar el cambio por sí mismo, para luego trasladarlo a sus educandos, este momento también implica la planeación de las diversas estrategias y acciones a ejecutar para la lucha contra la violencia de género.

En referencia al Momento III: Ejecución del Plan, implicaría la puesta en práctica de lo aprendido en el plan de formación, así como de las acciones para afrontar el caso concreto que fue diagnosticado o estudiado en el momento I. Momento IV: Reflexión en y desde la acción en

la formación docente, se trata de pensar y repensar en la situación y rol del docente en la construcción ciudadana, generando reflexiones individuales y colectivas. Momento V Transformación, se busca lograr el cambio del propio docente y del educando desde su formación, apropiándose de los conocimientos, de las estrategias de acción y del proceso de formación docente hacia la nueva ciudadanía para el empoderamiento femenino sobre la violencia de género. Momento VI, Evaluación y Replanificación para el accionar continuo, se trata de evaluar las acciones ejecutadas, valorar los cambios obtenidos en la formación docente para volver a planificar hacia el cambio en la violencia de género. Todo ello bajo la metodología de la Investigación Acción en el Aula.

Ha de hacerse énfasis para recolectar la información, en la aplicación de algunas técnicas apropiadas entre ellas: la observación participante, las entrevistas, los testimonios focalizados, grupos de discusión, grupos focales, círculos de reflexión, de los cuales pudieran emerger algunas estrategias para el abordaje de la problemática de violencia de género, en y desde la formación docente.

La Nueva Ciudadanía para el Empoderamiento Femenino: Aportes para la Formación Docente

La Formación Docente como Instrumento de Paz

De acuerdo con Nieva & Martínez (2016), la formación docente, tomada en consideración desde la visión crítica, es vista desde una perspectiva de indagación y reflexión sobre su práctica. En tal sentido, debe atender hacia formar al profesor con capacidades reflexivas, sistema de resolución de problemas para examinar conflictos y tomar decisiones adecuadas que puedan ayudar a la solución de los conflictos, a la transformación de las realidades. Por su parte, la UNESCO (2014), refiere que “si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales.”

Recordemos que la formación docente es permanente y recíproca, es decir enseñamos y aprendemos al hacer el intercambio de saberes con los educandos, de allí que esta contribución busca configurarse en una alternativa educativa para la Venezuela posible, por ello se requiere responder a las siguientes interrogantes: ¿cómo, desde la formación docente pueden potenciarse

estrategias para la erradicación y prevención de la violencia de género?, ¿qué docente debe formar-se y formar las universidades venezolanas para lograr una igualdad y respeto al género femenino?

Respecto a la forma en la cual se pueden construir las estrategias para prevenir y erradicar la violencia de género, se presenta la aplicación de la metodología de la Investigación Acción en el Aula, basada en el paradigma sociocrítico, con fundamento en la teoría de la liberación del oprimido de Freire, aplicada desde la formación docente. Esta metodología, permitirá la construcción colectiva de estrategias y alternativas para luchar contra la violencia de género, mediante la ejecución de los VI Momentos que se propusieron en las líneas que anteceden, a saber: Momento I: Diagnóstico, Momento II: Preparación y Planeación, Momento III: Ejecución del Plan, Momento IV: Reflexión en y desde la acción en la formación docente, Momento V: Transformación y Momento VI: Evaluación y Replanificación para el accionar continuo. Además, servirá para la apropiación del docente respecto a la igualdad de género y a la no violencia contra la mujer.

En atención a la interrogante sobre el docente que debe formar-se y formar las universidades venezolanas para lograr una igualdad y respeto al género femenino, hemos de significar la importancia de la concepción de la educación desde una perspectiva ética y moral que abordaría la formación pedagógica en la universidad, para que luego este docente vaya a la escuela y forme a los niños en igualdad de género y por ende a la no violencia. Al respecto Ramírez (2016) señala que debe ser una educación que se aboque al aprendizaje en función de la convivencia social y del cumplimiento de los deberes y derechos humanos, tal es la educación que transforma desde adentro para que el actuar sea ético cumpliendo esos estándares de convivencia social para la paz. Hablamos entonces de la Educación para la Paz, que nosotros entendemos como la base para nuestra *nueva ciudadanía*.

Para este autor, la Educación se concibe en y desde:

...una dimensión ética, multidisciplinaria y multidireccional, establecida por conocimientos científicos, humanísticos y sociales, que proponen acciones o formas de hacer y descubrir nuevas e innovadoras maneras de creer, crecer y facilitar las etapas de la vida, mediante una proyección moral o ciudadana que forme o transforme a cada individuo. (Ramírez, 2016; p. 120)

Podemos decir entonces que la educación debe ser transformadora y ética, pues así la necesitamos para cambiar la concepción de la mujer socialmente hacia su empoderamiento y apuntar a una visión que reivindique la igualdad de género, mediante una acción docente liberadora, reflexiva y crítica propiciadora de la paz, la igualdad y la convivencia en el aula. Visto así, la educación para la paz, aunada a la cultura de la convivencia, la ética, son instrumentos propicios para abordar la violencia de género, pues al considerar que se puede hacer la paz mediante la educación, la misma se convierte en instrumento de las naciones para garantizar la convivencia ante la divergente realidad social.

Por lo antes expresado, el docente que debe formar-se y formar las universidades venezolanas para lograr una igualdad y respeto al género femenino, que inicia en la internalización de un proceso de formación ciudadana desde sí mismo y desde el cambio de su propia concepción como ciudadano, que rescate la importancia de participar en la solución de los problemas sociales; haciendo énfasis en el compromiso personal e individual de cambiar, para posteriormente trasladar ese compromiso a sus educandos, ellos hacia sus familias y la sociedad, y de esta manera cambiar la visión de pueblo, que se nos ha hecho cultura, por una visión de ciudadanos. Todo ello bajo la modalidad de la Investigación Acción en el Aula, bajo el paradigma crítico o emancipatorio, dirigida a mejorar prácticas, a la comprensión de las propias acciones sociales para la lucha contra la violencia de la mujer, desde la crítica del ámbito social y educativo, entendiendo que nuestro propio quehacer docente responde al contexto de lo ecoético de Morín (2009) citado por Páez (2012).

Es de énfasis señalar, la importancia en esta labor educativa de hacer uso de la Cultura y la Paz, en este sentido, la educación, para González (2018), “...como un proceso de desarrollo humano debe apuntar a la promoción de valores que enaltezcan los ideales de la paz...” (p. 11). De allí que, en la propuesta de la *nueva ciudadanía* a ser construida desde la formación docente mediante la Investigación Acción en el Aula, consideramos que los principios y valores para una sociedad pacífica y no violenta, son imprescindibles.

La Investigación Acción en el Aula como metodología para el diseño de Estrategias para la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.

Sobre la base de las ideas anteriores, se presenta esta propuesta orientada a la formación docente, por lo que, basada en el currículo de la Universidad Pedagógica Experimental

Libertador, (UPEL) y concretamente en el programa de Educación Inicial del Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Para ello se focaliza la atención en diversas Unidades Curriculares presentes en el referido programa académico correspondientes al pensum 2015, entre ellas: Atención en Espacios de Familia y Comunidad, así como los Ejes Investigación, y Tecnologías de Información y Comunicación. E igualmente con el pensum 1996, se focaliza en el curso: Familia, Comunidad y Educación Preescolar; además de las actividades de extensión universitarias e investigación, aplicando la teoría crítica liberadora de Freire, con la metodología de la Investigación Acción en el Aula.

En términos específicos, la intención es lograr la identificación, planificación y ejecución de acciones y estrategias pedagógicas para abordar la violencia de género, desde su concepción, hasta la prevención, con miras hacia su erradicación, desde la formación docente permanente y continua, en la cual el docente facilitador y los educandos aprendan, aprehendan y construyan alternativas que afronten el flagelo de la violencia de género, logrando empoderar a la mujer, coadyuvando hacia la emancipación colectiva que desarrolla la *nueva ciudadanía*, a descubrir mediante las estrategias de acción que emerjan desde la Investigación Acción en el Aula. Así mismo, tales acciones, serán apreciadas desde una perspectiva científica, en tanto en cuanto los docentes y los estudiantes en formación recogerán evidencias empíricas que permitan legitimar los cambios y transformaciones en los valores, creencias, actitudes, percepciones y actuaciones de los actores sociales susceptibles a dichas acciones crítico reflexivo.

Es de énfasis señalar que esta propuesta nace como iniciativa propia, pues dentro de la UPEL, Educación Inicial es un programa del Departamento de Formación Docente, donde desempeño mis servicios profesionales. En el caso del Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB), en la actualidad (en el 2020), el cien por ciento (100%) de las estudiantes son del género femenino, denotando el empoderamiento de la mujer en el ámbito universitario para los estudios de esta especialidad; por ello la propuesta está orientada a este programa, sin embargo, es posible multiplicarla a otros programas académicos y especialidades.

Dado este empoderamiento femenino, en esta casa de estudios, específicamente en la especialidad de Educación Inicial, como ya se explicó, se propone diseñar diversas estrategias desde la formación docente y aplicando la Investigación Acción en el Aula (IAA), entre los que pueden destacarse: talleres formativos sobre la no violencia, cultura de paz y violencia de género, jornadas de prevención de violencia de género, encuentros sobre mediación de conflictos a través

de los medios de paz. Igualmente, se propone la creación de brigadas de atención a las mujeres víctimas de violencia, la conformación de grupos de discusión permanente sobre la violencia de género y derechos de la mujer, diseño de revistas digitales estudiantiles y profesionales en las cuales se entreviste sicólogos que puedan brindar ayuda terapéutica para las mujeres víctimas de violencia. Además, se propone estructurar visitas a las escuelas para orientar a los niños sobre la violencia de género, cómo prevenirla y/o erradicarla.

Otra estrategia apunta a la creación de la cátedra *Mujeres Libres de Violencia*, como un espacio permanente de acciones y reflexión en torno a la violencia de género, que prepare multiplicadores de la información para que el trabajo educativo en materia de violencia de género. Ello permitiría la actualización y reproducción en todos los niveles educativos y sociales sobre este tema, así como vivencias al respecto, procurando espacios diarios de encuentros presenciales y virtuales para la prevención de la violencia; en este último aspecto sería pertinente el diseño de espacios en línea para la prevención de la violencia de género tales como blog, chat por WhatsApp, videos de YouTube, Webinars, reuniones zoom, sobre todo pensando en momentos de aislamiento social como los vividos por la cuarentena colectiva dada la pandemia del COVID-19.

Dichas estrategias se podrán planear y ejecutar, dependiendo de los resultados en la aplicación de la IAA con cada grupo de estudiantes involucradas en la iniciativa; asimismo y en atención a la educación a distancia y /o virtual, se propone diseñar un plan de medios para la educación contra la violencia y por la paz, sumado a la difusión de material sobre la violencia de género a través de trípticos o folletos digitales, caricaturas virtuales, preparación de multiplicadores de las normativas contra la violencia de la mujer a distancia, grupos de trabajo para orientación de la mujer maltratada. Se propone igualmente la realización permanente de círculos de reflexión y talleres de educadores, pues el fin no es conseguir recetas pedagógicas, sino estrategias de acción para superar la violencia contra la mujer, todo ello bajo el enfoque de la *nueva ciudadanía*, que se propone desde esta tribuna.

En este sentido, hay que señalar la importancia de articular acciones que puedan ejecutarse en el corto y mediano plazo con el objeto de prevenir y erradicar la violencia contra la mujer, dando cumplimiento no solo al imperativo de la ley respecto a la corresponsabilidad de la sociedad, el Estado, en la lucha contra la violencia de género, sino respondiendo al rol del docente, llamado a reconstruir la sociedad venezolana, coparticipando en la construcción de la

Venezuela urgente, haciendo que suceda desde cada ciudadano, la Venezuela posible, aquella cuyo entramado social, vaya sanando las heridas, cicatrizando, levantándose y forjando un futuro para sí misma.

Asumimos pues que bajo la coexistencia del juego de interacciones socio críticas y reflexivas implica según Páez Villalonga (2012) que las personas que rodean especialmente a la mujer y el resto de la sociedad, los elementos y materiales, confluyan es una atmósfera, generándose las condiciones para los encuentros y construcciones sociales en el imaginario colectivo que la rodea, entendiendo que esas diversas interacciones, generan uniones y asociaciones propias del proceso de religación que caracteriza a todo grupo o cuerpo de sujetos de investigación. En este caso se religan las estudiantes del programa de Educación Inicial del Instituto Pedagógico de Barquisimeto en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con cada docente, con su grupo familiar respectivo y con el resto de la comunidad educativa y globalizada, para generar propuestas y alternativas que en y desde su formación educativa, pueda prevenir o erradicar la violencia de género.

Finalmente, esta propuesta busca incidir en la realidad social, lo que implica que los docentes comprendamos que somos agentes propiciadores no solo conductas innovadoras y críticas para abordar los problemas sociales, sino que buscamos actuar para transformar la realidad que nos rodea en aspectos como la violencia de género en y desde el aula. Y es que, empoderando a la mujer, primero como actora universal, no como víctima de violencia sino como defensora de la propia integridad, buscando empoderar a la mujer en y desde el hogar, dándole su lugar como persona respetable ante su familia y en el trabajo o comunidad; de esta manera contribuimos como docentes a una educación de la sociedad para la comprensión ciudadana, en la valoración de cada individuo, en el respeto a las normas y al otro, hacia una sociedad que construya, desde su imaginario cultural particular al *nuevo ciudadano*.

De allí que la lucha por la igualdad de género y la no violencia contra la mujer, tomó una dimensión mundial, que va avanzando con la globalización y que aspira, por encima de las culturas del mundo, erradicar el flagelo de la violencia de género. Lo antes mencionado vislumbra que la propuesta que hacemos, desde la formación docente es viable y sus productos serán apreciables si se ejecuta en corto y mediano plazo, al tiempo de cumplir el imperativo docente de aportar desde la formación con una mejor sociedad, y como Universidad en el cumplimiento de la labor y aportes; y como Estado, al responder a los Objetivos de Desarrollo

Sostenible y tratados internacionales en cuanto al empoderamiento femenino y la lucha contra la violencia de género.

Nuestra propuesta, va dirigida a la mujer venezolana, a todos los docentes y docentes en formación, a los adultos significativos en la vida de los niños, los padres, familia, a la sociedad y los niños, en general, pues es tarea de todos, constituir, reformular, replantear la ciudadanía, empujada hasta ahora solo al deber político eleccionario o a la acción mediante los Consejos Comunales, como instancias de participación ciudadana, ha llegado el momento de levantar el estandarte de la ciudadanía desde la identidad nacional y la educación, a través de la formación docente.

Reflexiones finales

Mucho se ha avanzado en materia de derechos humanos y sociales. En la actualidad contamos con las organizaciones de derechos humanos, entre ellas de la Organización de Naciones Unidas, quienes, mediante resoluciones diversas, han propuesto que los Estados, deben ser activos en materia de empoderamiento de la mujer, buscando la transformación social, desde la mujer, pasando por la familia, la escuela, la sociedad, de manera que la concepción de la feminidad, sea respetada como diversa, no para ser objeto de violaciones o discriminación

La educación es el espacio en el cual los seres humanos hayamos libertad. La formación docente, es el instrumento a través del cual se puede transformar la realidad, por lo que el docente es, en su rol mediador, dialéctico, generador de aprendizajes y aprendiz, por ende, su accionar debe procurar cambiar la realidad en la que se contextualiza tanto él mismo, como sus educandos. Debe iniciarse en tal sentido, el cambio desde su interior, para poder cambiar la realidad de los que enseña.

Uno de los aspectos en los que el docente debe ser un agente de cambio es el referido a la igualdad de género. Así lo plantean Aristizabal et.ál. (2016) al indicar que el profesorado debe formarse bajo educación no sexista, que permita transformar lo que hasta ahora se ha vivido, pues transformando al docente, éste puede a su vez, transformar al educando; se habla en este sentido de la coeducación, que implica en forma transversal, dentro del currículo, formar al docente para cuestionar la desigualdad de género y para construir nuevos modelos, prácticas y relaciones en igualdad, de manera que se luche contra este flagelo desde la escuela. Estos planteamientos coinciden con nuestra propuesta.

En tal sentido, la aplicación de la Investigación Acción en el Aula como camino metodológico hacia el empoderamiento de la mujer y la conquista de la prevención y erradicación de la violencia de género, es la propuesta que se plantea en estas líneas, a través de *la nueva ciudadanía para el empoderamiento femenino*. Tal compromiso debe iniciar por el convencimiento del propio docente desde su praxis y hacia los diferentes quehaceres de la vida, en búsqueda de la liberación, de transformar la realidad sobre violencia de género que le circunda.

La lucha por la igualdad y respeto al género femenino en el mundo, ha sido lenta, pero con paso firme, pues después de tener una sociedad machista y patriarcal que nos discriminaba, pasamos a ser parte de esa sociedad, buscando nuestro propio lugar, sin sustituir al hombre, sin menospreciarlo ni sentirnos inferiores a él, simplemente respetando la diversidad, pero propulsando la igualdad de derechos. Ese espacio social, ha sido ocupado, lamentablemente en las estadísticas de homicidios, pues como se pudo constatar en el presente artículo, los femicidios se han incrementado desde el 2016 en nuestro país.

Tal realidad nos llama a la reflexión y nos reclama alzar la voz desde el escenario en el cual nos desenvolvemos, en el cual aportamos nuestra acción para la construcción del futuro de la nación. Este escenario es el aula, de aquí que mi aporte desde la formación docente, implica procurar que se pueda prevenir la violencia de género y proponer la aplicación de la metodología de Investigación Acción en el Aula, para generar las diversas acciones y estrategias en el abordaje de las mujeres víctimas de violencia y sus familias, así como también para encaminar su erradicación.

De allí que el *nuevo ciudadano*, que ha de forjarse y abrirse camino en el escenario de la diverso-crisis venezolana, tiene mucho que aprender del pasado y de la contemporaneidad. Se trata de un proceso interno de cada persona, se deben rescatar los valores cristianos y los principios humanos de convivencia para hacer respetar la otredad divergente de los actores sociales de la vertiginosa actualidad global, como lo dice Perdomo (2018), "...convivir tiene un sentido concreto de ética societaria que procura el bien de otro..."(p. 87); de allí que como miembros de la sociedad procuraremos el bien de la mujer, al participar desde la formación docente, en iniciativas contra la violencia de género.

Así las cosas, la globalidad de la que hablamos, plantea una visión de la ciudadanía para la era digital, en la cual nos vemos sumidos, cada vez con mayor fuerza, más en tiempos de

pandemia por Coronavirus en este año 2020, en los cuales hemos tenido que migrar hacia la educación a distancia; esta migración hacia la tecnologías de información y comunicación, nos genera una identidad que va más allá del género, que requiere de un ciudadano que no mienta, pues quedará expuesto en la redes, a la actualidad e inmediatez de la información de acceso público. Las tecnologías de la información y comunicación, nos avasallan, por ello es necesario tenerlas de nuestro lado, del lado de la educación, para hacerla una herramienta e instrumento para la planeación, ejecución y evaluación de estrategias de abordaje de los problemas sociales y no para que sea fuente de nuevos problemas que hagan tergiversar el uso racional y consiente de esta ciudadanía digital.

Por lo antes mencionado, no se pueden olvidar, los aportes de la mencionada ciudadanía digital, en este *nuevo ciudadano*, pues es un aspecto importante en la propuesta, debemos prepararnos para el porvenir, que nos aplica el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para todos los aspectos de la era posmoderna, ahora pos pandemia, así podemos ver que mediante videos, cortos, mensajes en twitter, imágenes en Instagram, entre otros, se pueden generar campañas de concientización contra la violencia de género y en pro del empoderamiento femenino; planes de medios que han de ser planeados y ejecutados desde el aula, en la formación docente, indagados, individualizados partiendo de la aplicación de la Investigación Acción en el Aula.

Conviene resaltar que esta propuesta consistente en diseñar estrategias para la prevención y erradicación de la violencia de género, a través de la aplicación de la metodología de la Investigación Acción en el Aula, como aporte desde la formación docente, con una visión crítica y transformadora, implica un aporte trascendental en la conformación de la sociedad de la nueva Venezuela, pues permite la formación desde cada persona, en la escuela y la universidad, del *nuevo ciudadano*, rescatar la concepción de la democracia y de la República para construir un futuro de todos, una *Nueva Ciudadanía para el Empoderamiento Femenino*.

Nuestra propuesta coincide con lo presentado por Cardelli y Duhalde (2001) en cuanto a replantear el subsistema de formación docente para Latinoamérica, al definir que éste debe partir por reconocer la importancia de hacer participar activamente a los educadores en el proceso de formulación de las políticas educativas de formación docente, en donde se entiende al educador como sujeto social, cargado de conocimientos y experiencias que harán de toda propuesta de transformación, un proyecto viable, tal como lo representa abordar la violencia de género desde

el aula, presentando como alternativa para su erradicación la conformación de la *nueva ciudadanía*, a construir mediante las acciones creadas y construidas desde la IAA.

Finalmente, repensar el rol docente desde la *nueva ciudadanía* implica comprender que la propia visión de nosotros debe cambiar, no solo reflejando ética en el actuar, sino considerándonos actores activos de esta ciudadanía, aquella que procura, en materia de luchar contra el flagelo de la violencia de género, emprender planes de ejecución para las distintas actividades que se presenten, a ser desarrolladas a través de la IAA, tales como los talleres, jornadas, discusiones socializadas, visitas guiadas, planes de medios, para prevenir, luchar, atender y erradicar la violencia contra la mujer, logrando el empoderamiento femenino en y desde el actuar docente, como un aporte desde la formación docente.

Referencias

- Acción Solidaria (2018) Las mujeres venezolanas son las que más sufren por la crisis humanitaria. Documento en Blog. Recuperado: <http://www.accionsolidaria.info/website/las-mujeres-venezolanas-son-las-que-mas-sufren-por-la-crisis-humanitaria/>
- Aponte Sánchez, E. (2014). “La violencia contra las mujeres y la ciudadanía. El caso venezolano”, *Caravelle* 102. <https://doi.org/10.4000/caravelle.740>
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I., & Lasarte, G. (2017). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense De Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (diciembre, 2001). Formación Docente en América Latina. Una Perspectiva Político-Pedagógica. Cuadernos de Pedagogía N° 308. Barcelona. https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf
- Cárcamo, H (2008). Importancia Atribuida al Desarrollo de la ciudadanía en la Formación Inicial Docente. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Educación y Humanidades*. Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2: 29-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200002>
- Castillo, T. y Reguant, M. (2017). Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España

- como destino, expectativas de retorno. *MIGRACIONES* 41
<https://doi.org/10.14422/mig.i41.y2017.006>
- Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en Beijing. Organización de las Naciones Unidas (1995). ONU MUJER Sede web. Sitio Web. <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.908, febrero, 19, 2009.
- Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW). (1979) Organización de las Naciones Unidas. Sitio Web. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de la Organización de las Naciones Unidas. (1993). Sitio Web.
<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>
- Declaración sobre las Responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). Reunión 29ª celebrada en París del 21 de octubre al 12 de noviembre de 1997. Sitio Web. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13178&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Dewey, J. (1971). Democracia y Educación. Buenos Aires. Argentina Editorial LOSADA S.A
- Fondo Monetario Internacional (FMI) (18 de abril de 2017). World Economic Outlook (WEO). Sitio Web. <https://www.imf.org/external/spanish/index.htm>
- González, F. (2018). *Educación para la Paz. Fundamentos y Estrategias Pedagógicas para el Nivel de Educación Inicial*. Barquisimeto, Venezuela. FONDEIN UPEL
<http://doi.org/10.46498/upelipb.lib0002>
- Heslep, J. (1993). *La educación en democracia: la función moral de la educación en el Estado democrático*. Buenos Aires, Argentina. Grupo Editor Latinoamericano.
- Hurtado, I y Toro, J. (2007). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Crisis*. Caracas, Venezuela. Colección Minerva. El Nacional.
- Instituto Nacional de la Mujer, (INAMUJER). Decreto de Creación. Gaceta N°. 5398 de fecha 26-10-99, decreto 428.
- LA PRENSA. Diario de Circulación Regional. Sitio Web. Recuperado de:

- <https://www.laprensalarara.com.ve/> Consulta: 1 de abril 2020
- Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer. (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria Nro. 5.398 del 26 de octubre de 1999.
- Ley de la Violencia contra la Mujer y la Familia (1998). Gaceta Oficial 36.531 de fecha 3 de septiembre de 1998.
- Ley para la protección de las familias, la maternidad y la paternidad (1997). Gaceta Oficial 38.773 del 20 de septiembre de 2007.
- Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2007). Gaceta Oficial Extraordinaria Nro. 38.647 del 19 de marzo de 2007. Caracas, Venezuela.
- Marcano, Anaid, & Palacios, Yrali. (2017). Violencia de género en Venezuela. Categorización, causas y consecuencias. *Revista Comunidad y Salud*, 15(1), 73-85.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932017000100009&lng=es&tlng=es.
- Nieva Chaves, José Antonio, & Martínez Chacón, Orietta. (2016). Una Nueva Mirada sobre la Formación Docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es.
- Objetivos de Desarrollo Sostenible: “[Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible](#)”. Cumbre de las Naciones Unidas en Nueva York entre el [25 y el 27 de septiembre](#) de 2015. Organización de Naciones Unidas (ONU).
<https://www.ve.undp.org/content/venezuela/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Observatorio de Igualdad de Género en América Latina y el Caribe (2018). Sede Web
<https://oig.cepal.org/es>
- ONU Mujeres (2017) Principales acciones, buenas prácticas y lecciones aprendidas. ONU MUJERES ante los contextos de crisis y emergencias en América Latina y el Caribe. Informe. Marzo. Sitio Web. <https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20americas/documentos/publicaciones/2017/11/50968%20%20study%20on%20un%20womens%20response%20to%20crisis%20in%20lac%20%20es%20%20webcompressed.pdf?la=es&vs=701>
- Organización Mundial de la Salud. (OMS) (2020). Alianza para la Prevención de Violencia (VPA). Promoción de un compromiso mundial en pro de la prevención de la violencia.

www.who.int/violenceprevention/publications/vpabroch_es.pdf.

Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2019). *Global Study on Homicide 2019*, p. 10. Sitio Web.

https://www.unodc.org/mexicoandcentralamerica/es/webstories/2018/nuevo_estudio_de_unodc_revela.html

Páez Villalonga, Y. (2012). *Gerencia Social Humanista de los aspectos ecoéticos del cáncer: Capullos de Azahares, Almas tempranas de los niños y niñas con cáncer*. (Tesis Doctoral no publicada) Universidad Yacambú. Venezuela.

Perdomo, Y. (2018). Ser en convivencia con otros: Homoneidad alteri preminente de ser en otro. *Fondein UPEL-IPB Barquisimeto – Venezuela*. <http://doi.org/10.46498/upelipb.lib00023>

Puente-Martínez, Alicia, Ubillos-Landa, Silvia, Echeburúa, Enrique, & Páez-Rovira, Darío. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología*, 32(1), 295-306. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.189161>

Ramírez, J. (septiembre-diciembre, 2016). La Educación Transformadora: Un camino hacia la ciudadanía. *Educare UPEL IPB*, 20 (3). <https://doi.org/10.46498/reduipb.v20i3>

Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 25 de noviembre de 2019. Sitio Web. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Resolución aprobada por la Asamblea General el 20 de diciembre de 2017. Organización de Naciones Unidas (ONU). Sitio Web. <https://periododesesiones.cepal.org/37/es/documentos/resolucion-aprobada-la-asamblea-general-20-diciembre-2017-cooperacion-sur-sur>

Sanabria, Y. (enero – abril, 2019). Formación Socio Ética del Docente Venezolano, Un Enfoque hacia la Cultura Tecnológica. *Educare*. 23(1). <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.17>

UNESCO. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. Paris: UNESCO. Sitio Web. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

Villalobos, P. A., (julio-diciembre, 2018). La situación de la mujer venezolana: avances y retos. *Summa Iuris*, 6 (2), pp. 308-322. <https://doi.org/10.21501/23394536.3180>

Páez V., Ysalisky N.

Doctora en Gerencia (Universidad Yacambú), Magister en Educación: Investigación Educativa (UPEL –IPB). Abogado (UFT). Docente Universitario Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela. Principales actividades académicas desempeñadas en los últimos 5 años: docencia, investigación, consultoría y asesoría legal y de investigación. Ponente en diversos eventos de formación profesional y comunitaria en: derechos de la familia, del niño, derecho médico, de la mujer y metodología de la investigación.

RETOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA FORMACIÓN DEL NUEVO DOCENTE

Environmental education for sustainability challenges in a new teacher's formation

Reyes, Ana C.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico Barquisimeto
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-9322-7276>

Anacereyes@gmail.com

RETOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA FORMACIÓN DEL NUEVO DOCENTE

Environmental education for sustainability challenges in a new teacher's formation

Resumen

La presente contribución bosqueja sobre los retos y desafíos de la educación ambiental en la formación del nuevo docente, de cara a un contexto que evidencia problemáticas ambientales complejas producto de erradas acciones humanas. De esta manera, se justifica una educación para la sostenibilidad, conducente a una cultura ambiental pues las universidades tienen ese compromiso ineludible. Se concluye sobre la obligación de replantearse el cómo debe ser la preparación del nuevo educador que se espera, cimentada en valores y constituyéndose en defensor del ambiente desde los escenarios áulicos hasta los contextos locales de una sociedad global que requiere ciudadanos sensibilizados y comprometidos con el cuidado y sostenibilidad del entorno que les rodea sea éste local o global.

Descriptores: educación ambiental, sostenibilidad, formación docente

Abstract

This paper presents an outline of the struggles and challenges encounter nowadays in the field of the environmental education by new teachers, facing a context that evidence complex environmental problems resulting from human errors. Due to this fact, the education for sustainability is justifiable, in order to reach an environmental culture inside the universities, which are considered to have that unavoidable responsibility. We conclude that the academic education of the new teacher must be rethink. The education must be based on values that transform the teacher into a defender of the environment inside and outside the classroom, being part of a global society that demands real sensible and committed citizens towards the sustainability of the local and global surroundings.

Keywords: environmental education, sustainability, teacher formation

Introducción

Los últimos cuarenta años (40) han sido reiterados los espacios internacionales, los acuerdos regionales y globales, así como prolíficos los documentos mundiales donde se diserta sobre los compromisos que deben plantearse la educación y en especial la educación ambiental para la sostenibilidad, ante un escenario de problemáticas ambientales producto de acciones humanas que han llevado a un estado de emergencia planetaria que pudiera llegar hasta el punto de no retorno, si no se toman acciones contundentes.

Es así, como hoy en día no extraña ser testigos del aumento de los contextos geográficos donde confluyen situaciones disímiles derivadas de un crecimiento económico acelerado, los avances tecnológicos y el aumento poblacional progresivo que demanda condiciones de alimentación, trabajo, salud y seguridad social, pero que también describen recursos naturales seriamente agotados, una contaminación de aguas, aire y suelos desmedida y sin fronteras, ecosistemas seriamente degradados, pérdidas de biodiversidad, entre otros. Todo lo cual plantea la necesidad imperiosa de cambios profundos para la reconstrucción de una sociedad más justa, equitativa y próspera.

En este sentido, se requiere de individuos conscientes de esta situación de emergencia ambiental, que además estén dispuestos a contribuir en la solución de tales problemáticas. Tales individuos deben estar preparados para participar en la toma de decisiones fundamentales, que, en el ejercicio de sus roles, en especial como ciudadano común, se conviertan en sujetos activos, capaces de internalizar que individualmente y la vez como integrante del conglomerado social, tienen la obligación de proteger el ambiente, por el bien de esta generación y del mundo futuro; y es allí donde una educación ambiental para la sostenibilidad resulta fundamental.

Precisamente en el marco de esa educación requerida, se trazan ciertos vectores que constituyen el propósito de estudio, a saber: el conocimiento y la consolidación de una educación ambiental como un segmento ineludible en la preparación de un nuevo docente, el cual debe involucrarse en el análisis de esos problemas y su obligación de salvaguardar el ambiente para contribuir al aporte de soluciones, desde el principal recurso que tiene a su alcance, como es la formación de personas críticas y reflexivas. Pues no se trata solo de un aspecto enarbolado en la Constitución vigente, como un derecho y un deber de los distintos procesos sociales que han conducido a su deterioro acelerado, sino que resulta urgente colocar el

objetivo de un futuro posible en primera instancia, lo que exige de una nueva mirada a esa realidad.

Desde la perspectiva enunciada, la presente contribución esboza algunas consideraciones orientadas hacia la contextualización de la educación y puntualmente de una educación ambiental para la sostenibilidad, en lo que atañe al proceso de formación de un nuevo docente, poniendo de relieve su papel de divulgador del conocimiento y el saber ambiental, además como parte de su responsabilidad para contribuir en la preparación de ciudadanos conscientes, libres, más humanos y respetuosos de su entorno. Es decir, se precisa con premura que las personas conozcan, entiendan, acepten su obligación individual y colectiva, de proteger el ambiente, pues de allí va a depender en gran medida, su propia calidad de vida, de su familia, de la sociedad en general, así como de las generaciones futuras.

Por lo tanto, es oportuno interpelarse sobre, cuáles son los desafíos de la educación ambiental requeridos en la formación del nuevo docente. Apuntamos en nuestra aspiración hacia el convencimiento de la necesidad de alcanzar una concepción individual y social distinta para mirar e interactuar con la naturaleza, de aprovechar los recursos que ofrece y avanzar con firmeza hacia la construcción de la cultura ambiental desde la educación y hacia la sostenibilidad. Para ello debemos formar y contar con docentes aptos, capaces, reflexivos, dispuestos a abrir senderos conducentes a ofrecer respuestas viables a los problemas emergentes en la sociedad, entre éstos los ambientales, incluso, a los procesos de aprovechamiento racional, conservación y defensa de los recursos naturales.

Imbricado en las ideas expuestas, se ofrecen algunas reflexiones que, desde la perspectiva de los retos de una educación ambiental para la sostenibilidad, se propugnan como ideas sobre aspectos imprescindibles en la formación del nuevo docente, encauzadas a la siembra de los valores que integran la cultura ambiental.

El abordaje de las ideas

Desde una educación posible

Dando inicio a estas consideraciones es preciso entender, relacionar y explicar, el significado de la educación como proceso cultural inherente al desarrollo del ser humano, pues es una condición fundamental para su completo bienestar, más aún, para el cabal y sostenible

progreso de los pueblos. Al respecto de la educación, Alfonso (2017), manifiesta: “Su concepción ha cambiado en el devenir histórico, pasando a ser estimada desde una manera para combatir la ignorancia hasta el mecanismo indispensable para la formación integral de las personas. En otras palabras, es considerada como un recurso prioritario de renovación social”. (p. 52).

Por lo tanto la educación, es un hecho que se da a lo largo de la existencia, sin demarcaciones de tiempo y espacio, al plantearse como fin trascendental, despertarlas potencialidades y capacidades que subyacen en cada persona, incluyendo el cultivo del ser, el amor, la fraternidad, la solidaridad, vale decir, orientada a lograr la transformación de los seres humanos, quienes tienen la capacidad para cambiar de manera individual y grupal el entorno, forjar la calidad de vida, además hacer posible aspiraciones, realidades, sueños.

En esta aspiración, los sistemas educativos tienen un papel fundamental que cumplir por cuanto deben necesariamente ofrecer una educación capaz de responder a un contexto histórico, social, cultural y por supuesto ambiental; de allí que se deba reflexionarse sobre su razón dentro de esa realidad. Sin embargo, se observa una educación que hasta los momentos no ha podido ser satisfecha plenamente por los sistemas educativos instituidos ni por la sociedad, razón por la cual sigue pendiente su profunda y justificada transformación; esto implica según lo aseverado por Ramírez (2016), una educación que en su dimensión ética, multidireccional, multidisciplinaria, sea capaz de transfigurar hacia el accionar protagónico, lleno de ideales de libertad, justicia social y que invite a satisfacerlos requerimientos exigidos por las sociedades de hoy.

Ante tales desafíos es imperioso una educación de calidad, la cual en su servicio a la humanidad sea eficiente y efectiva, es decir, que posibilite el desarrollo de competencias para atender los compromisos actuales; no discriminatoria, que ofrezca igualdad de oportunidades para acceder a ella, sin importar el origen o condición personal; equitativa, en su acceso, procesos y resultados; participativa, en las decisiones sociales, capaz de irrumpir individual y colectivamente en cada uno de los escenarios de la vida. En fin, una educación fortalecida en valores ciudadanos, centrada en el respeto de los derechos fundamentales, la libertad, la tolerancia, la igualdad, la independencia.

En atención a esa visión de educación y sociedad, se busca implementar una educación transformadora, capaz de dar respuesta a los distintos problemas que surgen, como por ejemplo, el deterioro vertiginoso del ambiente, planteándose causas claras y realizables para enfrentarlos,

por lo tanto se concibe como justa, necesaria e inaplazable, además de ser un medio apropiado para afrontar las consecuencias del uso indiscriminado de los recursos naturales y transformarla pobre conciencia colectiva para protegerlos, aunque representan la existencia de todos los seres vivos que comparten el mismo espacio, o sea, el planeta, de allí su necesidad impostergable..

Desde una Educación Ambiental para la Sostenibilidad

Entonces, ante una realidad no deseada, evidenciada en situaciones ambientales reveladoras, con una sociedad que desde una esfera individual y colectiva, no alcanza ni logra abordarlos de una manera efectiva, coherente, significativa, se propone una educación ambiental para la sostenibilidad, alineada hacia la formación y consolidación de la cultura ambiental, cimentada en valores, para lo cual se necesitan docentes formados y sensibilizados, capaces de introducir los mecanismos de cambio necesarios ; además de construir escenarios que promuevan a deliberación sobre las formas de cómo se han venido tratando para comprender y participar en las soluciones presentes y futuras que se formulan.

Desde la perspectiva expuesta, se reconoce que a nivel mundial, continental, nacional, regional y local se han dado pasos importantes para atender estos problemas, pero aun así se siguen afectando sin medida los principales recursos: suelo, aire, agua, biodiversidad, capa de ozono. De tal modo que, por un lado, en las grandes convenciones y encuentros en todo el orbe se habla, propone, diseñan estrategias para atenderlos, sin embargo, al palpar esta realidad pareciera que todo se va quedando en compromisos, conferencias, papeles de trabajo, e incluso, se firman acuerdos, protocolos que son vistos como fundamentales para lograr soluciones a corto, mediano y largo plazo, pero a la vez se percibe poca voluntad política para cumplirlos.

Como iniciativas de este tipo, se encuentra la surgida del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC), que tal como lo expone el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA (2018), reúne año tras año desde 1988, a representantes de los diferentes países del mundo para evaluar los resultados periódicos producto de las investigaciones realizadas por la comunidad científica, relativas al cambio climático, sus impactos, riesgos y alternativas. Este órgano, aun cuando no desarrolla investigación propia, su labor consiste en identificar los casos en los que existan acuerdos de la comunidad científica, aquellos donde se produzcan diferencias o los que requieran de mayor investigación, a los fines de poner a la disposición de los responsables de las políticas, información fehaciente que permita

la toma de las medidas correspondientes para disminuir la producción de gases efecto invernadero.

En virtud de ese esfuerzo en el 2018 se generó un informe especial, producto del panel del IPCC que esboza los impactos del calentamiento global e indica que para el 2017 ya se había alcanzado una elevación de la temperatura en aproximadamente 1° C, en razón de su incremento en un 0, 2° C por década y como resultado de las emisiones de gases efecto invernadero generadas hasta esa fecha. El informe advierte igualmente sobre los riesgos que implica para los sistemas naturales y humanos si las temperaturas excedieran de los 15° C e inclusive, lo cual pudiera generar pérdidas irreversibles de muchos ecosistemas hasta el punto de no retorno. (Agencia Estatal de Meteorología y Oficina Española de Cambio Climático, 2018. p. 12). Sin embargo, no existen respuestas concluyentes ante estos desafíos por parte de aquellos responsables de las políticas de Estado y con poder de decisión.

Desde esa perspectiva conceptual, se justifican con prontitud cambios de patrones de conducta y paradigmas de vida. Por consiguiente, la educación y especialmente una educación ambiental para la sostenibilidad, deba ser internalizada por cada persona, a la vez que se requiere interpretar sus valores, objetivos, principios, métodos, caracteres, relación con otras ciencias, partiendo de la necesidad impostergable de formar ciudadanos que entiendan y asuman su compromiso con la protección del ambiente, del planeta y por ende, de la vida.

Cabe resaltar que, en esta misión el docente tiene una actuación protagónica y el espacio ideal, preponderante que representan las aulas de clases, para que el propósito de despertar en niños, jóvenes y personas esa conciencia global anhelada pueda ser posible. De allí el reto que para la educación ambiental tiene la preparación de ese futuro pedagogo, del docente que se espera; aquel capaz de convertirse en portavoz, multiplicador y conductor de los procesos de aprendizajes que orienten a darle el justo valor a los bienes ambientales desde una visión formativa.

En congruencia con lo reseñado, la educación ambiental debe contemplar objetivos, contenidos, estrategias, valores en el marco de lo que se denomina la ética ambiental. De igual manera, es preciso determinar los elementos que la caracterizan, como son: el enfoque sistémico, análisis interdisciplinario, político, sociocultural, para la acción, comunitario, humanístico y democrático. En resumen, se requiere de una educación ambiental vista como un proceso destinado a la formación de la ciudadanía, lo que le permitirá el impulso de habilidades,

destrezas y aptitudes imprescindibles para la convivencia armónica con el ambiente, en el presente pero también como garantía para el futuro.

Y es allí donde la educación se enlaza con el obligatorio compromiso de la sostenibilidad, en razón de lo imperativo que resulta cubrir las demandas de la sociedad actual sin que ello represente el menoscabo de los recursos de próximas generaciones, todo lo cual puede ser viable solo a través de una educación para la sostenibilidad (EDS) que posibilite la formación de individuos con los conocimientos necesarios, actitudes y capacidades que orienten sus decisiones en beneficio propio y de los demás.

En este propósito, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2019), principal órgano encargado de la educación para el desarrollo sostenible, en alianza con 186 naciones del mundo, trazaron en el 2015 los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) o también llamados los Objetivos Mundiales, de carácter integral e inseparables ; cuya meta de cumplimiento es el 2030 y tienen como propósito, dar respuesta a los problemas que aquejan al mundo, tales como la pobreza, la desigualdad, el deterioro ambiental, la ausencia de paz, a partir de las dimensiones económica, social y medioambiental. En este escenario y dada la creciente importancia que la EDS, tiene como factor decisivo para la consolidación de los objetivos mundiales en el 2030, la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce que solo a través de la misma será posible “...crear un mundo más justo y sostenible” (p. 2).

Lo anterior denota, la imperiosa necesidad de que se produzcan los tan esperados cambios que permitan concebir un entorno más equilibrado y sostenible, donde la EDS favorezca cualquier estrategia y sea el puntal de reforzamiento sobre el cual se cimientan esas diecisiete (17) metas, a saber: Fin de la Pobreza, Hambre Cero, Salud y Bienestar, Educación de Calidad, Igualdad de Género, Agua Limpia y Saneamiento, Energía Asequible y No Contaminante, Trabajo Decente y Crecimiento Económico, Industria Innovación e Infraestructura, Reducción de las Desigualdades, Ciudades y Comunidades Sostenibles, Producción y Consumo Responsables, Acción por el Clima, Vida Submarina, Vida de Ecosistemas Terrestres, Paz Justicia e Instituciones Sólidas y Alianza para Lograr los Objetivos.

Es por esta razón que la UNESCO (2017), denomina a esta iniciativa como “una agenda mundial de educación” (p. 10), por cuanto la educación ocupa un lugar central y preponderante en la agenda 2030, dado su amplio ámbito de acción en sus propósitos, figurando además como

un objetivo en sí misma: Educación de Calidad (ODS4), que contempla la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (p. 7).

La Educación Ambiental en el Proceso de Formación del Nuevo Docente

Conforme a los macro globales postulados descritos, se proyecta alcanzar estos objetivos educativos desde el proceso de formación del docente en ambientes contextualizados con dichos ideales, entendiendo que más allá de una labor académica, debe instaurarse como un modo de vida, sobre todo cuando estos profesionales representan la clave para la consecución de las metas previstas para la educación de calidad (ODS4) que se espera. En este sentido la UNESCO (2017), explica sobre la necesidad de profesores competentes, por ende:

(...) se requiere de atención prioritaria, en un plazo inmediato, puesto que la brecha de equidad en la educación se ve agravada por las desigualdades de distribución de docentes formados profesionalmente... dado que los docentes son requisito fundamental para garantizar la equidad en la educación, se les debería empoderar... motivarlos, cualificarlos profesionalmente, dándole todo el apoyo necesario dentro de los sistemas educativos (p. 15).

Al ser entendido así, los docentes se convertirían en modelo que quiera ser copiado o reproducido por los estudiantes y la sociedad en general, pues se considera el mejor modo de introducir, desarrollar y consolidar la cultura ambiental tan anhelada.

Vale la pena preguntarse en este marco educativo ambiental, qué tipo de docente se procura formar en las instituciones de educación superior en un país como Venezuela, como por ejemplo la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), o a qué sociedad es la que va a dar respuesta y a cuáles realidades va a proyectar su labor docente. Si se atina sobre la base de estos presupuestos y se asume una visión integral del docente, seguro que sí se puede avanzar en la Venezuela actual, aún en medio de las circunstancias no muy ventajosas que nos signan, estando inmersos en una grave crisis generalizada que ha trastocado en términos generales las distintas instituciones, la vida de sus ciudadanos, así como los principales valores de la sociedad, que impulsan a las personas hacia una convivencia social solidaria, equitativa, libre y próspera.

Dadas las condiciones descritas anteriormente, no cabe duda que las instituciones

universitarias deben marchar en armonía e integración con el contexto social, para poder dar respuesta a los ingentes problemas que sufre la sociedad, pues constituyen elementos importantes en la búsqueda de soluciones, desde luego, el docente en su rol influyente, se forma por y para esa colectividad que así lo demanda. En consonancia con lo anterior, Calixto, et.ál. (2017), exponen sobre la claridad de las metas que debe tener el profesorado frente al compromiso social en su quehacer docente, lo cual “junto con el conocimiento de los contenidos, el manejo de los procesos formativos y las etapas de aprendizaje de los estudiantes, se constituyen en elementos fundamentales para la consolidación de los propósitos educativos” (p. 81).

En tal sentido el nuevo docente, requiere ser moldeado y anclado en una base de valores como son: la paz, la justicia, el bien común, la sana convivencia, la solidaridad, la democracia, la libertad, la tolerancia a la diversidad de criterios y modos de pensar, respetuoso, protector del ambiente, ya que estos valores constituyen elementos imprescindibles en un compromiso por internalizarse como ciudadano y líder social, responsable en la formación de personas aptas para construir una sociedad de bienestar y progreso.

Con base a las consideraciones expuestas, se continua argumentando sobre aspectos esenciales de la educación ambiental frente al compromiso con las instituciones educativas y la formación del docente, aparejadas a las circunstancias, estructura política y a la actual sociedad venezolana, planteando horizontes de estudio con la participación de todos hacia la consecución de nuevos objetivos, metas y coadyuvar en la medida de lo posible, al rescate de los valores socavados por factores de poder e intereses particulares, que han desencadenado la grave crisis que afecta a todo un pueblo.

La Formación del Docente frente a los Problemas Ambientales

En función de los elementos esbozados sobre la educación, se concibe y proyecta la formación de un nuevo docente, capaz de alcanzar, proponer y estimular en las personas los valores enunciados, principalmente los inherentes al cuidado del ambiente, que a la vez representan el respeto por la vida en sus diversas manifestaciones. Por lo tanto, en atención a la realidad ambiental o mejor dicho, de cara a los problemas ambientales se argumentan brevemente algunos de ellos y la forma cómo impactan los recursos, de tal modo que docentes y alumnos puedan aportar ideas, reflexiones, como defensores y aliados de primera fuente, en esta impostergable lucha por la vida, la protección del ambiente y los recursos.

En efecto, se entiende que es inaplazable involucrarse en las posibles soluciones de los problemas ambientales, desde la esfera individual, familiar, profesional, educativa, laboral, experiencial y social, por lo tanto se aspira razonar sobre su complejidad, múltiples interacciones e incluso constatar cómo las causas de unos, se convierten en consecuencias de otros; todo esto se traduce en un complejo entramado de situaciones cuyo desenlace va más allá de las fronteras o límites político administrativos impuestos por el hombre pero que son inexistentes para la naturaleza.

Conforme a lo antes enunciado, sobre la diversidad y complejidad de los problemas ambientales, se comentan someramente algunos de ellos, así como su conexión e interrelación, los recursos afectados y la gravedad de su impacto planetario, que tal como lo expresa Bermúdez & Escalante de Arrecheaga (2018), han roto “...la dinámica y el equilibrio que debe existir para evitar consecuencias que afectan directamente la preservación de la vida en el planeta”(p. 104), por sus efectos perniciosos sobre los recursos y la biodiversidad en sus múltiples manifestaciones.

En el sentido expuesto sobre la problemática ambiental, se denota el calentamiento global con sus consecuentes cambios climáticos y efectos derivados, como son: el incremento de las temperaturas, deshielo de los casquetes polares, aumento del nivel de las aguas, fenómenos que a su vez desencadenan riesgos para especies marinas, destrucción y erosión de zonas costeras, contaminación de acuíferos, alteración de territorios con potencial para el cultivo, aumento en el impacto de los desastres socio naturales. Igualmente, el deterioro y escasez de las aguas, asociado a causas como, el detrimento de las cuencas hidrográficas; el fenómeno de la deforestación que avanza a ritmo acelerado y que ha significado, además de la liberación de más CO₂ a la atmósfera, pérdida de la biodiversidad con derivaciones en el debilitamiento de los ecosistemas, entre otros.

Partiendo de esos enunciados, se percibe el ritmo actual de los cambios globales en la naturaleza, sin precedentes en la historia de la humanidad, la mayoría surgidos de comportamientos sociales que incluyen modelos de producción y consumo errados, a lo que se suma el acrecentamiento vertiginoso de la población, que implica demandas extraordinarias al ambiente; afirmación que se conecta con las apreciaciones de Labraña, et.ál.(2018), quienes coinciden que verdaderamente “lo que está en juego actualmente ya no es conocer dónde vivimos o una aproximación de cómo lo hacemos, sino nuestra propia existencia” (p. 14), lo cual

es sumamente grave pues lo que está en riesgo es la estabilidad del planeta.

Por lo tanto, no cabe duda que el problema de deterioro, destrucción, disminución de los recursos y los procesos naturales son atentados directos contra la vida, ya que es evidente, por una parte, la carencia de conciencia individual y colectiva sobre los efectos que tienen para los seres vivos y en general para el planeta; por la otra, que a nivel mundial numerosas personas, grupos, corporaciones e incluso gobernantes, anteponen intereses particulares en contraposición a los intereses colectivos, lo cual está llevando a una alteración peligrosa, profunda, acelerada, de los espacios para la vida con los consiguientes efectos dañinos para la humanidad.

Es precisamente ese escenario, el que justifica la urgencia de una educación ambiental sostenible y de docentes capaces e interesados en aportar ideas tendientes a alcanzar esa conciencia personal y grupal, que en esencia es una cultura ambiental; por medio de la cual más personas, instituciones, gobiernos, colectividad, entiendan, acepten, emprendan acciones efectivas para contrarrestar y prevenir esos problemas, en tanto que es la vida la que está en juego, así como la existencia de la sociedad global.

De lo que se trata ahora, luego de expuestas algunas consideraciones concernientes a los problemas ambientales, la educación ambiental sostenible y la Venezuela de hoy, es reflexionar hacia el encuentro de posibles soluciones, desde el contexto áulico, visualizando el proceso adecuado para la formación del nuevo docente. Se estima que por su trascendente labor en el conglomerado social es uno de los sujetos que puede dar enormes contribuciones en lo que atañe a la siembra de valores ambientales empleando como espacio propicio el aula de clases, más allá de las limitaciones actuales, ya que no son barreras infranqueables, las cuales se derriban si cada ciudadano actúa solidariamente por el bien común, pensando en una sociedad más equilibrada, solidaria, posible, donde prime el amor por el prójimo y por el planeta. Todo lo cual supone según lo expuesto por Labraña, et al., (2018), una educación vista como un proceso que si es internalizado linealmente puede minimizar el complejo proceso de enseñanza aprendizaje, pudiendo además ser capaz de socializar las competencias necesarias para proteger y transformar totalmente la sociedad (p. 26).

De allí que es relevante comprender que el trabajo educativo que efectúa el docente, sobre el cual teoriza e indaga, exija estrategias centradas en reelaborar prácticas, rumbos y concepciones, buscando la excelencia, aún en medio de complejas situaciones de índole histórico, cultural, familiar, laboral, económico, político, social e internacional, que demandan su

adecuación para insertarse en ellas de la mejor forma posible y efectuar una labor efectiva y eficiente.

La Formación del Nuevo Docente ante los Retos de la Educación Ambiental

Cabe destacar que cada persona es una complejidad humana posee sus propias capacidades creativas, así como una inteligencia para afrontar y resolver las distintas vicisitudes con las cuales interactúa, además con potencialidades que le permiten tomar decisiones pertinentes, efectivas y eficaces, desplegando las acciones correspondientes. Es por esto que, ubicando al docente en esa perspectiva compleja, humana, social, cultural, a la par de las instituciones de educación superior donde se forma, se proponen algunas líneas discursivas en dirección a lo que se visualiza como opciones para contextualizar la formación del nuevo docente, en el marco de la educación ambiental y la inserción de valores ambientales. A saber:

- a. En primera instancia se necesita que la profesión docente sea reivindicada, dado la enorme responsabilidad que tiene en la formación de talentos y de los ciudadanos del mañana, aunque en su ejercicio sea permanentemente golpeado y descalificado, razón que exige con premura de su revalorización. Es innegable que para el cumplimiento de la agenda de Educación 2030 y la cristalización de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), el trabajo del educador es esencial, de allí que deba atenderse la brecha existente. Urge de docentes empoderados, motivados, remunerados adecuadamente, valorados por su labor y por el papel clave que juegan en la consecución de una educación de calidad, orientada hacia la sostenibilidad.
- b. Se requiere un docente que reconozca las situaciones ambientales y su rol fundamental como agentes de los cambios que demandan esas realidades y la sociedad, por medio de los procesos de aprendizaje, con una visión del mundo y de la naturaleza distintas, lo cual permitirá durante la práctica de su ejercicio, transformar sus pensamientos y acciones; apreciaciones que coinciden con las Bermúdez & Escalante de Arrecheaga (2018), quienes expresan la necesidad “...de una nueva praxis educativa, que construya un nuevo saber y una nueva racionalidad... (p. 105)
- c. El futuro docente es una persona con un cúmulo de conocimientos e información, traídas de experiencias de vida, costumbres, familia, entorno social, cultural, producto de las interacciones cotidianas en los distintos espacios donde se desenvuelve,

conformando un entramado cognitivo de creencias y valores. Lo es también, la forma de concebir el ambiente, los recursos naturales, sus ideas de cómo protegerlos o resguardarlos, el concepto de sostenibilidad, de allí que todo repercuta en la práctica la docencia ambiental; dicho de otra forma, la práctica áulica de cada educador se encuentra permeada por una serie de supuestos teóricos que requieren ser atendidos. En ese sentido, se estima que comprender e internalizar estos conocimientos, así como ahondar en sus significados permitirá marcar un punto de partida, por eso la importancia de hacer un diagnóstico sobre esos aspectos, para diseñar la mejor manera de abordarlos y compartirlos.

- d. Los programas con los contenidos sobre educación ambiental deben abarcar estrategias didácticas teóricas y prácticas, acordes a cada uno de las carreras o especialidades docentes, de tal modo que sean atractivas para cada grupo de alumnos, donde se refuerce y evidencie la importancia de la vida, en sus distintas manifestaciones, e igualmente los recursos vulnerables, agotables, de los cuales se aprovechan los seres vivos. En igual forma, es preciso enfatizar el modo perjudicial cómo inciden patrones de conducta errados, a nivel individual y colectivo, por lo tanto, urge internalizar esa información, para despertar el interés por su protección y cuidado.
- e. Es imperioso que, en la preparación del docente, el tema ambiental se encuentre implícito de manera transversal, para vincular estos saberes a lo largo del currículo y recalcar aptitudes, actitudes y valores ambientales. En este sentido, Piza, et al. (2018), exponen que la transversalidad curricular se constituye como una estrategia que permite incorporar la dimensión ético moral, dejando de un espacio importante para la atención de temas de relevancia, como el ambiental, lo que contribuirá a la aprehensión de valores y formación de actitudes. Ello significa, cambiar la labor formativa tradicional por una capaz de permear y dimensionar lo ambiental desde todos los ángulos que consienta el plan de estudio, haciendo uso de herramientas cognitivas y metodológicas que lo permitan, a la vez que proporcionen los mecanismos adecuados a las problemáticas ambientales a través de propuestas reales, novedosas.
- f. Entiéndase que formar docentes desde la concepción ambientalista es constituir

importantes aliados hacia el sostenimiento de la vida, el respeto por los valores ambientales, de allí que, a partir de la sencillez y cotidianidad de las interacciones domésticas, familiares, laborales, proponer escenarios factibles hacia la protección de esos recursos de los cuales se sirve, así como la sociedad en general, para resguardarlos, más que por un deber, por convicción y necesidad de su uso racional. De esa manera en su ulterior labor pedagógica, podrán exteriorizar no solamente los conocimientos formales de la educación ambiental, sino el saber vivencial y experiencial, alcanzado en los distintos entornos donde a lo largo de su vida se han desenvuelto.

- g. Apoyar la labor docente sobre educación ambiental sostenible y los valores inherentes a ella, empleando las herramientas que ofrece la tecnología, así como las informaciones más recientes sobre los graves efectos de la actuación del ser humano en el ambiente y los recursos naturales, asimismo de las diversas alternativas de solución que se encuentran, de lo cual hay suficiente información al alcance de todos.
- h. Como el hombre es una complejidad de elementos, físicos, emotivos, intelectuales, sociales, históricos, espirituales, entre otros, en la formación del docente se deben identificar contextos viables donde la educación ambiental sea orientada a direccionar en lo posible, hacia cada una de esos aspectos humanos, que a la vez se vinculan con elementos de la naturaleza a modo de un todo holístico y dinámico, donde lo más pequeño que le acontece al ser humano puede impactar de cualquier forma y medida su entorno.
- i. Desde los valores ambientales, a saber: respeto, responsabilidad, solidaridad, sensibilidad, conservación, participación, amor; derivar vectores y contenidos que puedan ser ejemplificados fácilmente por el docente, efectuando actividades factibles y acordes a su entorno más cercano y a sus alumnos.

Reflexiones finales

En el orden de las ideas plasmadas en las secciones anteriores y que conforman el camino para arribar a esta parte del discurso, se disertó sobre la educación y particularmente la educación ambiental sostenible, la cual se bosqueja en función de las problemáticas ambientales, sus

soluciones y el significado trascendente en la formación del nuevo docente, con esas competencias y sensibilizado en los valores de la cultura ambiental. En tal sentido se subrayan a continuación algunos aspectos significativos:

- a. La educación ambiental debe impregnar la realidad del docente, su entorno familiar, social, profesional, es decir, su contexto más inmediato, razón por la cual se hace imprescindible, a la par del conocimiento, promover en este el interés y la pasión para lograr que se constituya en defensor del ambiente y el planeta; es a partir de allí, donde comienza su misión trascendente como sembrador de conciencia.
- b. Por tanto, el entendimiento de la dinámica ambiental abordada a partir del conocimiento de sus componentes y la complejidad de los procesos, así como la atención de sus problemáticas, desde de sus consecuentes resultados locales, globales, son algunos de los ejes fundamental hacia la práctica de una educación ambiental sostenible, en función de los cuales se deben diseñar experiencias académicas idóneas, ajustadas a cada particularidad, capaces de impactar y da respuestas situaciones puntuales desde la cotidianidad.
- c. En este escenario resulta fundamental que, en los procesos de preparación y sensibilización del docente, deba además de ofrecerse información relativa a contenidos, estrategias y directrices pertinentes. Igualmente debe reforzarse el rol que como mentor tiene en la trascendente y honorable tarea de educar en valores ambientales, dada las implicaciones de su intervención en la formación talentos con capacidades y significados novedosos, de quienes se aspira una mirada distinta y una forma más amigable de conducirse en el mundo.
- d. Este segmento de reflexión, lleva al entendimiento de que en el desaprender y aprender sobre la forma cómo comprender y accionar frente al ambiente, la labor docente se exhibe como primordial en el acompañamiento de sus educandos hacia el reconocimiento de sí mismos como individuos que comparten espacios con otros seres vivos, tan a más importantes que ellos, donde valores como el respeto deben estar tácitos. De cara a ese nuevo docente, su accionar resulta fundamental por su acompañamiento y contribución en la apropiación de saberes ineluctables tanto naturales como sociales y culturales, que hacen de los ciudadanos que se esperan, seres sensibilizados para la toma de decisiones apropiadas.

- e. El panorama delineado exhibe, la necesidad de que las instituciones de educación superior formadoras de docentes, adecuen, fortalezcan y apropien sus programas, estrategias, objetivos, para replantearlos y hacerlos armónicos con los propósitos de una educación ambiental sostenible; ello implica generar propuestas de formación innovadoras, atractivas, adaptadas a las realidades, capaces de enfatizar en los participantes el desarrollo de competencias y la articulación de objetivos cognitivos, afectivos y de acción que conduzcan a decisiones favorables para el ambiente.
- f. De igual forma, como organizaciones que son parte del sistema educativo, deben ofrecer a la sociedad aportes concretos hacia la búsqueda de soluciones a los ingentes problemas ambientales, de allí el compromiso de proporcionar una educación de calidad, inclusiva, comprometida, alineada en su intención de preparar profesionales de la docencia, integrales, consustanciados con esos propósitos, capaces de responder a los desafíos que implican desde ahora, su nuevo rol como formador.

Infaliblemente, las situaciones ambientales planteadas conducen a justipreciar sobre la importancia de una educación ambiental para la sostenibilidad, como el camino hacia la intervención radical de esa realidad que vislumbra la transformación constructiva del entorno social, económico, tecnológico y ambiental. Asimismo, demuestran el urgente y especial significado que tiene la preparación del docente que se espera, *el nuevo docente*, idóneo al trascender más allá del estudiante, su realidad y de la propia sociedad; aquel ciudadano capaz de pensar globalmente para actuar localmente, ilusionado y comprometido ilimitadamente en la misión para la que fue formado, lo cual lo hace digno de habitar esta casa grande: su hogar

Referencias

- Agencia Estatal de Meteorología y Oficina Española de Cambio Climático (2018). *Cambio Climático: Calentamiento Global de 1,5° C*. https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/el-proceso-internacional-de-lucha-contra-el-cambio-climatico/ipcc_informe_especial_15pdf_tcm30-485656.pdf.
- Alfonzo, M (2017). Novedades del Sistema Educativo. *Revista EDUCARE UPEL IPB*, 21(2), 50-69. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v21i2>.

- Calixto, F.; García, M. & Rayas, J. (2017). La Educación Ambiental en la Formación Docente Inicial en México. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 12(2), 80-92. <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol12.n2.p80-92>
- Bermúdez, L. & Escalante de Urrecheaga D. (2018). Propuesta para la Didáctica de la Educación Ambiental en la Universidades Públicas. *Revista EDUCARE UPEL IPB*, 22(1), 102-124. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v22i1>.
- Amigo, C.; Labraña, J.; Cortés, J.; Gómez, E.; Moreno, J., & Muñoz, M. (2019). Hacia una educación ambiental para una sociedad compleja. Un análisis desde la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad*, (39), 13-45. doi:10.5354/0718-0527.2019.53283
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2017). *Desglosar El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa.
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2019). *ODS4 Educación 2030. Parte II. Educación para el Desarrollo Sostenible después de 2019*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261625_spa.
- Piza, V.; Aparicio J.; Rodríguez, C. & Betrán, J. (2018). Transversalidad del Eje “Medio Ambiente” en Educación Superior: Un Diagnóstico de la Licenciatura en Contaduría de la Uagro. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (16), 598-621. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.360>
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA (2018). *IPCC Grupo Intergubernamental de Expertos sobre Cambios Climáticos*. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/09/AC6_brochure_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2019). *ODS4 Educación 2030. Parte II. Educación para el Desarrollo Sostenible después de 2019*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261625_spa.
- Ramírez, J. (2016). La Educación Transformadora: Un Camino Hacia la Ciudadanía. *Revista EDUCARE*, 20(3), 115-128. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v20i3>.

Reyes, Ana C.

Licenciada en Estudios Ambientales (UNY), Magíster en Educación Ambiental (UNY), Doctora en Ciencias de la Educación (UNERS). Docente investigadora adscrita al Departamento de ciencias naturales de la UPEL-IPB; Coordinadora de la Maestría en Educación, Ambiente y Desarrollo y del curso Educación Ambiental. Docente Investigadora en las áreas: Educación Ambiental y Gestión de Riesgos. Subdirectora de la Fundación Huerto los Ayamanes.

INCLUSIÓN EDUCATIVA: VISIÓN DEL DOCENTE CENTRADA EN LA OTREDAD

Educational inclusion: teacher's vision focused on others

Hernández G., Carmen T.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0003-0583-0620>
hernandezgcarment@gmail.com

Márquez R., Gladys M.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0003-2078-6576>
Gladysmarquez16@gmail.com

INCLUSIÓN EDUCATIVA: VISIÓN DEL DOCENTE CENTRADA EN LA OTREDAD

Educational inclusion: teacher's vision focused on others

Resumen

La presente contribución tiene el propósito de analizar la inclusión educativa desde la visión del docente centrado en la otredad en el nivel de Educación Inicial. Se argumenta la importancia de mostrar desde la perspectiva docente lo que representa una educación basada en la igualdad de condiciones con la aceptación de los niños. De esta forma, la otredad posibilita una relación de fraternidad fundada en el respeto y valoración. Se concluye que es necesario formar al docente de aula regular en la inclusión educativa, para liberar en cierta forma el temor y la incertidumbre a la enseñanza de los niños con necesidades educativas especiales.

Descriptor: inclusión educativa, otredad, políticas públicas, derechos humanos.

Abstract

This paper was intended to analyze the educational inclusion from the perspective of the teacher centered on the otherness theory at the level of Initial Education. It is widely argued the importance of showing, from the teaching perspective, what represents an education based on equality, in terms of conditions and acceptance of children. In this way, otherness enables a fraternal relationship based on respect and appreciation. We concluded that it is necessary to teach to the regular classroom teacher in topics related to educational inclusion. This practice will avoid that educators feel fear or uncertainty of teaching children with special educational needs

Keywords: educational inclusion, otherness, public policies, human rights.

Introducción

Diariamente los docentes en los centros educativos se enfrentan con nuevas situaciones entre otras las relacionadas con el ingreso de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) a las aulas de clase regular de Educación Inicial. Situación que ha puesto en evidencia la carente formación pedagógica de algunos docentes para llevar a cabo procesos de inclusión educativa de manera acertada, lo que implica asumir una realidad para la que posiblemente muchos de ellos no estén preparados.

Investigadores como Verdugo, et.ál. (2019), Ocampo (2017), Arnaiz & López (2016), entre otros, han hecho mención sobre la inclusión educativa vista como la oportunidad de brindar a los estudiantes con NEE un espacio en las aulas regulares para que sean parte de un todo. Es allí, donde la experiencia y la visión del docente tienen gran relevancia, ¿Cómo ha sido ese proceso de inclusión? ¿Qué elementos se han percibido en esa inclusión? ¿Qué les ha dejado la inclusión de estos niños en las aulas regulares del nivel de Educación Inicial? Todas estas interrogantes pretenden ser respondidas para conocer a profundidad como asumir ese compromiso en los espacios educativos.

En este sentido, el docente del nivel de Educación Inicial debe tener una opinión centrada en la otredad, a partir de la aceptación de los niños; es decir, fomentar una educación basada en la igualdad de condiciones, comprensión, respeto, y oportunidades que propicien el desarrollo integral de los educandos. Así pues, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) sostienen:

Las escuelas pueden negarse a aceptar a niños con alguna discapacidad... La falta de flexibilidad de los sistemas escolares puede excluir a muchos niños trabajadores. Los gobiernos deben adoptar medidas para que se imparta una enseñanza que sea integradora y no discriminatoria y que esté adaptada para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los niños en lo que hace a cursar estudios (p. 31).

Por consiguiente, el acceso a la educación en las escuelas no puede estar sujeto a la discriminación; motivo por el cual, el Estado debe crear medidas que permitan llevar a cabo una enseñanza no discriminatoria en consonancia con la realidad educativa. De allí que, la igualdad

de oportunidades en el ambiente educativo favorece a los niños en sus estudios.

Es así que el docente debe evitar la discriminación y ser consciente de la importancia que tiene un cambio de actitud para relacionarse. Asimismo, brindar atención pedagógica que les permita a los niños lograr un nivel apropiado de conocimientos y ver a la educación como un derecho humano imprescindible.

Desde esta óptica, el docente tiene que formarse y redescubrir su práctica educativa, para poder orientar su enseñanza de una forma acorde a las necesidades de inclusión de los niños en el aula regular. A partir de esto, puede preguntarse: ¿Cómo asumir una actitud diferente con los niños que presentan NEE?, ¿Cómo crear un encuentro que posibilite la aceptación de los niños con NEE?, ¿Cómo lograr el diálogo con los niños?, ¿Cómo desarrollar prácticas educativas incluyentes?

Tales preguntas al ser respondidas, forman un aliciente que conducen al docente a reflexionar acerca de su intervención de forma efectiva en la reducción de las barreras que imposibilitan la participación en el ambiente escolar; por ende, el aprendizaje. Igualmente, analizar su actitud hacia los niños quienes también forman parte del contexto educativo. Por lo anterior, la inclusión educativa de los niños requiere de la sensibilidad del docente para aceptarlos y entender que cada persona tiene necesidades, habilidades e intereses las cuales le permiten aprender a su propio ritmo.

En este sentido, enfocar la mirada del docente sobre el tema centrado en la otredad y el lugar que ocupan las políticas públicas en la educación Inclusiva, son una realidad en Venezuela o simplemente un discurso del Estado para tratar de explicitar la realidad. Además, desde esa mirada de la inclusión educativa ¿en dónde se ubican los principios axiológicos que la sustentan?, ¿Cómo la vivencia el docente con la familia, los estudiantes y el directivo?

Desde el punto de vista educativo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) inserta la inclusión educativa en la agenda de una Educación para Todos y Todas, a los fines de hacer las transformaciones necesarias sean estas sociales, educativas, epistémicas, reformar y profundizar una cultura inclusiva que despierte el interés de una sociedad en formarse e informarse sobre ese proceso de inclusión. La organización citada “considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad” (parágrafo 2), por ello es imperativo un llamado a participar (docentes, familia, directivos, estudiantes), que

permitan superar las barreras que distancian a los estudiantes con NEE de las aulas regulares.

Es importante destacar, que en el proceso de inclusión el docente debe garantizar el derecho a la educación como parte de los derechos económicos, sociales y culturales de los niños; Según la Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2008) “Es preciso incorporarlos a todas las políticas relativas a la escuela mediante la negociación y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar a fin de que niños y maestros estén conscientes de sus derechos y de las responsabilidades conexas, y de cómo ejercerlos” (p. 76). Es entonces un compromiso con los niños que presentan NEE, desde todas las instancias políticas, educativas y sociales.

Asimismo, es importante destacar, que el docente debe ser un verdadero promotor de los derechos humanos los cuales son inalienables; además, se fundamentan en la dignidad humana. De ahí que, debe existir equidad, justicia social para que los niños con NEE no sean excluidos, discriminados, aislados, rechazados, vulnerados o abusados. Razón por la cual, el docente tiene que tener empatía, estar comprometido con el desarrollo integral de los niños para garantizar su dignificación.

A tales efectos, el propósito de la presente contribución consiste en analizar la inclusión educativa desde la visión del docente centrado en la otredad en el nivel de Educación Inicial. Seguidamente se presentan los enunciados a desarrollar durante todo el estudio representados en: percepción del docente sobre la educación inclusiva, visión del docente sobre la educación inclusiva centrada en la Otredad, políticas públicas en educación inclusiva: realidad o moda, derechos humanos y la educación inclusiva, educación desde una perspectiva inclusiva.

Desarrollo

Percepción del docente sobre la educación inclusiva

La percepción que los docentes tengan sobre la inclusión educativa permite tener una visión sobre lo que representa avanzar en un proceso que demanda la atención de todos los actores educativos para el fortalecimiento de la educación inclusiva desde parámetros de equidad y justicia. Pero, cómo pudiera suceder tal situación cuando se tiene un docente que ve con preocupación asistir a los niños con NEE, cuando no tiene la formación pedagógica para hacerlo, más aún cuando le invaden sentimientos de temor, miedo, angustia, duda de cómo enfrentar ese

proceso de enseñanza que requieren los niños y no sabe cómo hacerlo. Todo su ser, expresado en un sentimiento de amor para llevar consuelo a esos padres y madres que también se encuentran en situación difícil, pues no saben cómo plantarse el ser padres de niños con NEE. Al respecto, Sevilla, et al. (2017) refieren:

(...) Para hacer realidad la educación inclusiva como estrategia para la atención de la diversidad, el trabajo con los profesores y futuros docentes resulta determinante, no tanto por la necesidad de cubrir aspectos técnicos que también son importantes, sino más bien por la necesidad de sensibilización que demanda el trabajar en un ambiente inclusivo (pp. 11-12).

No solo es el aspecto afectivo, conativo o conductual al que se deben enfrentar para que no se vulneren los derechos fundamentales de los niños, es además, sentirse solo en un proceso que demanda de un docente proactivo en la enseñanza de los niños ante la carencia de una verdadera política educativa que oriente ese proceso, desde el nivel de Educación Inicial; esto genera que muchos docentes y padres se sientan aislados por parte de un Estado, que solo mira desde la barrera la oportunidad para explicitar una realidad que no se llega a visualizar en un corto plazo, como una alternativa que haga posible la inclusión educativa de los niños con NEE en igualdad de condiciones.

Al considerar el escenario descrito anteriormente, es claro y notorio que los docentes de educación inicial no están preparados para asumir esta realidad, pues tener en el aula regular los niños con NEE, responde más bien a una solicitud emanada desde las instancias gubernamentales para que su atención sea inmediata. No obstante, queda a un lado la debida formación profesional de los docentes, la consulta de los equipos multidisciplinarios de las escuelas especiales con quienes se debería establecer un trabajo articulado que de hecho en algunos centros existe, pero que los esfuerzos no son suficientes pues todos los niños con NEE deben ser incorporados sin ser discriminados por las diversas situaciones que les afectan neurológicamente.

Es por esto, que en el nivel de educación inicial, la inclusión educativa es un reto que debe ser visto como un compromiso acertado hacia los niños con NEE y quienes tienen la responsabilidad de hacerlo deben preocuparse por ofrecer a sus docentes en ejercicio la formación necesaria y oportuna que haga posible ir más allá de la ubicación física los niños en el aula de clase, puedan compartir con sus pares como iguales, sin etiquetas, estigmas que les

incluya desde edades tempranas en una sociedad para el cambio.

Visión del docente sobre la educación inclusiva centrada en la otredad

El docente de aula debe tener una visión de la educación inclusiva con sentido en la otredad, *dada a sentir la presencia, emplear la solidaridad, concederle la voz, respeto y los espacios educativos que se merece en su diversidad, por el hecho de tener sus propias capacidades e intereses*. No obstante, el docente tiene la responsabilidad de propiciar la aceptación y el respeto de los niños. Es así que, Perdomo (2018) expresa: “*La mejor manera de entrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos*. Encontrar y definir al otro, implica la percepción que primero es alguien y en segundo mi razón me indica que soy el otro en mí, somos uno por el otro” (p. 66).

Por esta razón, definir la otredad, involucra que el docente acepte el valor que tienen los niños; además, tenga el compromiso de apoyarlos y orientarlos durante la inclusión. Por lo que es necesario, la formación del docente para que pueda brindar la atención pedagógica requerida por los niños con NEE en el ambiente educativo. De igual manera, Aguilar (2015) en relación con la otredad, menciona:

La otredad también es una suerte de comunión con los otros, mejor dicho, es fraternidad. El otro son los demás, y yo soy como los demás. Y, finalmente, la otredad es apertura al infinito, un finito que, más que responder recoge, recoge los restos mortales del ser (p. 56).

Atendiendo a esto, la relación entre los niños y el docente se fundamenta en la fraternidad, donde este acontecimiento promueve la aceptación los niños en igualdad de condiciones, comprensión, respeto, y oportunidades. Por tal motivo, el docente también necesita ser escuchado, comprendido para poder superar las barreras que lo limitan ante la inclusión educativa, él también requiere apoyo para superar los obstáculos que se le presentan y poder sentirse motivado a formarse y asumir una actitud positiva frente a los niños con NEE.

Si bien es cierto que el docente puede llegar a tener una actitud desfavorable ante la inclusión, esto hace que tenga reserva en su accionar durante la práctica educativa. En tal sentido, González (2018) en su investigación señala: “Se concluye que los docentes presentan una actitud desfavorable hacia la inclusión, a pesar que la reconocen como un derecho básico,

pero aun así muestran reticencias para asumir la responsabilidad de educar a estudiantes con N.E.E.” (p. 4). Es decir, aunque se genera resistencia al cambio, es evidente la responsabilidad del docente con los niños; así como, su deber de acompañarlos y guiarlos durante la convivencia escolar.

Se requiere de la autoevaluación, reflexión y sensibilización del docente acerca de la labor que cumple y la capacidad de aceptación de los niños para que pueda, llevarse a cabo con responsabilidad la inclusión educativa, sin traumas, molestias, temores o desinterés que afecten su desarrollo integral. El cual debe ser visto por el docente desde el amor, y la aceptación para poder ayudarlo con un verdadero compromiso que integre tanto lo profesional como lo personal. Un docente dispuesto a hacer a un lado la actitud negativa, la resistencia al cambio, pero sobretodo tenga deseo de vivir y aprender de las experiencias que surgen del compartir día a día.

En esta línea, se requiere un docente con disposición al diálogo, la proximidad y entrega a los niños con NEE para poder escucharlos desde un plano interhumano. Para eso, es fundamental acercarse y relacionarse con la firme decisión de hablarles. De ahí que, debe entender el valor de compartir responsablemente con los niños, lo que implica la participación y transformación de su ser; además, irrumpiría el aprendizaje en ellos bajo un marco de equidad y justicia social donde es inexistente la discriminación.

De allí la importancia de evitar la creación de barreras que debiliten la inclusión de los niños en el aula regular, ser consciente de la importancia de asumir una actitud positiva y forma de enseñanza al redescubrir su práctica educativa, otorgándole el derecho de aprender acorde a las necesidades de inclusión; es decir, analizar sus valores, temores y creencias acerca de los niños quienes también forman parte del contexto educativo.

En este sentido, es esencial la valoración y respeto de la diversidad humana en los espacios educativos libres de exclusión; es decir, un docente que se respete a sí mismo para poder respetar a los niños, desde un marco ético profesional potenciado con la formación permanente, a través de la adquisición de conocimiento que le permita desde la acción romper las limitantes que posee acerca de la inclusión educativa.

Por lo anterior, es necesario que el docente reciba ayuda y orientación de los actores del contexto educativo para poder cumplir los lineamientos establecidos a partir de las políticas públicas en cuanto al proceso de inclusión de los niños, en tanto es una tarea que requiere del apoyo conjunto de todos los involucrados docentes, padres y los entes gubernamentales con la

finalidad de garantizar una verdadera inclusión educativa de los niños.

Políticas Públicas en Educación Inclusiva

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), establece en el Artículo 103: “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”. Se establece pues que la inclusión es un derecho consagrado en la Carta Magna, y debe ser respetado y garantizado por todos los actores educativos sin ningún tipo de discriminación. Según Carmona & Rodríguez (2017):

Se necesita un docente capaz de brindar educación de calidad a todos sus habitantes, más aún, si lo que se está proponiendo es una escuela para todos. Tal como lo establece la amplia normativa legal que en los ámbitos internacional, nacional y local fundamenta la educación inclusiva (pp. 9-10).

Por tanto, es imperativo un replanteamiento de las políticas educativas en Venezuela con relación con la inclusión educativa, aun cuando el compendio jurídico sobre educación inclusiva se sustenta en una serie de resoluciones emanadas por Decreto Presidencial, sobre la inclusión de niños con NEE/Discapacidad a instituciones de educación regular. Se menciona, la Resolución N° 1762 del Ministerio de Educación (ME, 1996), la cual hace referencia a las normas para el ingreso y permanencia de los estudiantes en los planteles oficiales y privados de los niveles Preescolar, Básica, Media Diversificada y Profesional, cuyo contenido no se encuentra dirigido únicamente a las personas con NEE, sino que incluye a la población de educación regular.

Asimismo, la Resolución N° 2005, dispuesta por Decreto Presidencial el 02 de diciembre de 1996, la cual tiene como misión impulsar y fortalecer las normas para la integración escolar de personas con NEE. En ella se expone, que los planteles educativos oficiales y privados, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, deberán garantizar el ingreso, la prosecución escolar y la culminación de estudios de los educandos con NEE, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración. Desde este enfoque, son múltiples los enunciados que en materia de educación inclusiva se promulgaron en Venezuela; no obstante, éstos se observan con mayor énfasis en las Leyes, Reglamentos, Decretos y Resoluciones emanadas del Estado, para dar la oportunidad a los niños con NEE, a que sean incluidos en las

aulas regulares.

Tal es el caso de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, Reforma Parcial, junio 2015), Ley Para las Personas con Discapacidad (LPPD, 2007), la Resolución 2005 en sus Artículos del 1 al 9; donde se establecen las normas para la integración de la población con NEE, las cuales dan cuenta de un marco jurídico importante a ser revisado. No obstante, estos postulados jurídicos no han sido suficientes, pues persiste un elevado desconocimiento de cómo llevar a cabo el proceso de inclusión de los niños con NEE expresado en esas políticas públicas que centran su atención en la inclusión social como base para que se alcancen derechos fundamentales como la igualdad y justicia para todos.

Derechos Humanos y la Educación Inclusiva

A nivel internacional existen instrumentos para la protección y promoción de derechos humanos que garantizan el derecho a la educación de los niños; además, de promover el respeto y la igualdad entre las personas. Entre los cuales se encuentran: la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 y la Declaración de los Derechos del Niño en 1959 ambas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) señala que sigue siendo un desafío a escala mundial garantizar la igualdad de oportunidades para todos en materia de educación, “enfatisa que la inclusión y la igualdad son los cimientos de una enseñanza de calidad” (pár. 1). Por consiguiente, la inclusión educativa se concibe como un derecho inalienable para todos los niños sustentados en el respeto, la equidad y justicia social. Asimismo, Escribano y Martínez (2016) afirman que:

Adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades de beneficiarse con una educación pertinente y de alta calidad, de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia del sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales (p. 39)

Por consiguiente, no solo basta con tener la intención de formar parte de la escuela inclusiva, es necesaria la revisión de las políticas públicas del sector de la educación, la formación del profesorado, el currículo, lo arquitectónico, entre otros aspectos, con la finalidad de ofrecer una educación con calidad, que responda a la diversidad de los educandos y promueva un aprendizaje exitoso, para así garantizar que el niños con NEE, recibirán en los espacios de las aulas regulares el respeto y la igualdad que merecen sin distinción de su discapacidad.

Es por ello que, desde el contexto de la formación docente, se visiona una escuela inclusiva, que no distinga entre unos y otros, que sea proclive con los cambios que se vivencia a escala mundial en materia de inclusión educativa, en la que docentes, padres de familia, reciban la orientación y formación necesaria para hacer que los niños con NEE sean considerados como igual. De modo que cese la resistencia de aquellos docentes de aula regular que se oponen a la inclusión de niños con problemas en el neuro desarrollo, para lo cual, es imprescindible que se forme en escuelas inclusiva, donde no solo los docentes tengan una voz, sino también la voz de los padres de estos niños sea escuchada, en tanto se les ha excluido de los espacios regulares de aprendizajes

Pero, en los tiempos actuales se habla de democracia con énfasis en el reconocimiento y garantía de los derechos fundamentales para este grupo de niños y niñas. Según, Galán (2019) la educación inclusiva es un derecho humano que tienen todas las personas, les brinda la oportunidad de aprender en un contexto comunitario y escolar durante su vida. Es allí donde los derechos fundamentales de los niños con NEE se hacen más visibles aun, pues les asiste el derecho a estar presentes y a participar, en tanto puedan contar con docentes cualificados, tener acceso a la tecnología para superar su discapacidad, o por lo menos remover aquellos obstáculos que la sociedad les coloca en su difícil transitar.

Todo lo cual apunta al cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades y políticas de inclusión verdadera por parte del Estado, no vista como una moda a la que hay que sumarse para estar conteste con lo que la globalización pauta en relación con la inclusión educativa. Es ir más allá, promover y aprender que la inclusión educativa es una necesidad, pues los niños que viven esta situación merecen una oportunidad, un espacio que les motive, les guíe y les enseñe el camino para poder en un futuro vivir en paz, armonía, comprendidos por una sociedad que hoy les discrimina ante la falta de información y formación de aquellos actores que

tienen en sus manos el compromiso de procurar una sociedad más justa.

Educación desde una perspectiva inclusiva

Asumir la Educación desde la inclusión es reconocer que los niños con NEE tienen tantos derechos como cualquier ser humano, es apoyarles en su proceso de adaptación social, y educativa que es imperativo para su desarrollo emocional y social, indistintamente de su discapacidad. Pero para ello, es necesario que se produzcan cambios en todos los ámbitos (contenidos curriculares, estrategias, infraestructura, formación docente) que tome en cuenta no solo la opinión de las autoridades educativas, también a los propios niños, padres, docentes y adultos significativos, con base en las características y necesidades de cada niño.

Aunado a ello, la formación docente en materia de inclusión educativa resulta fundamental para poder atender la diversidad y a los niños con NEE. De igual manera, la autoevaluación, reflexión y autocrítica deben formar parte de la labor del docente en pro de la mejora y valoración de la atención educativa. Por tanto, es necesario un docente comprometido con el cumplimiento y promoción de las bondades que ofrece la inclusión educativa dentro de un marco de igualdad, respeto, reconocimiento y aceptación, que sea capaz de involucrar a todas las personas que conforman la comunidad escolar en un trabajo de equipo, cooperación y toma de decisiones en pro de la creación de un ambiente educativo ideal que le brinde a los niños las condiciones óptimas requeridas en la preparación para la vida.

En definitiva, la educación posible para la Venezuela urgente demanda de las y los docentes de Educación Inicial un compromiso en la inclusión de niños con NEE, dejar a un lado los temores, inquietudes y apostar por el futuro de estos niños que requieren un poco más de apoyo y atención, es avanzar hacia el futuro con optimismo, ofrecer una oportunidad para transformar el sistema educativo para que remueva las barreras; además, de garantizar el cumplimiento de todos los derechos humanos con énfasis en la justicia social y equidad educativa sin distinción de ningún tipo.

Conclusión

La inclusión educativa es un proceso, en el que se reconoce la diversidad como característica esencial del ser humano y garantiza condiciones de igualdad. De esta manera, en los espacios educativos se brindan oportunidades de aprendizaje a los niños, con los compañeros de clase y los docentes, desde el respeto, comprensión, aceptación y reconocimiento de la diversidad. Por ende, los docentes tienen el compromiso de eliminar las barreras que los detienen ante la inclusión y muchas veces los lleva a ser injustos con los niños, seres que son sometidos a la desigualdad y la discriminación, sin darles la oportunidad de compartir, dar a conocer sus capacidades desde la diferencia, pero con derecho a ser escuchados, atendidos y orientados igual que a todos los demás niños porque ellos también son diferentes.

De ahí que, es necesario formar al docente de Educación Inicial en la inclusión educativa, para liberar en cierta forma el temor y la incertidumbre a la enseñanza de niños con NEE. Esto permitirá, el desarrollo de competencias para atenderlo en consonancia con las necesidades de aprendizaje que posee; es decir, estar capacitado en la atención de niños con NEE y ejecutar prácticas educativas apoyadas con el uso de estrategias de intervención que propicien el aprendizaje. Para eso, requiere del apoyo de docentes especialistas (aula integrada) con la finalidad de llevar a cabo una labor conjunta que le permita adquirir conocimiento de las NEE y desenvolverse de manera óptima durante el encuentro con estos niños en la práctica educativa.

Para ello, el docente debe tener una actitud positiva; así como también, poseer vocación, sensibilidad, don de servicio, disposición para aprender, enseñar, recibir apoyo y orientación, con el propósito de mejorar las prácticas escolares inclusivas de manera asertiva en pro del desarrollo integral de los niños con NEE; además, de ser promotor de la inclusión; además, proteger el proceso a través de la observación, evaluación y asesoramiento continuo que permitan a los niños permanecer y culminar su escolaridad. No obstante, a un gran número de docentes del nivel de Educación Inicial se les dificulta la inclusión educativa por desconocimiento e inexperiencia en la práctica educativa, al no saber cómo atenderlos.

Pues bien, es imperante la aplicación de políticas públicas educativas que tengan en cuenta, la atención de la diversidad para dar respuesta a los fenómenos de la discriminación y exclusión educativa. En efecto, políticas y programas educativos destinados a fortalecer el proceso de inclusión educativa con su debida vigilancia, que permitan conocer sus alcances en

cuanto al derecho a la educación, el respeto y reconocimiento de la diversidad; de ser necesario, implementar medidas correctivas que lleven a garantizar el desarrollo de las potencialidades de los niños con NEE.

La inclusión educativa hace alusión a un sistema educativo donde se deben cumplir los derechos humanos, reconocer la diversidad, atender a todos por igual sin ninguna distinción. Para cumplir esto, el docente debe conocer y acatar lo establecido en la normativa internacional y la nacional con la finalidad de poder garantizar el goce de su derecho a la educación y evitar que sean objeto de discriminación. Es decir, el docente es corresponsable de cumplir y hacer cumplir lo establecido en la norma referido a los niños con NEE, valorar, promover el proceso de inclusión educativa; además, formarse para tener la capacidad de dar respuesta a los requerimientos que los niños demandan.

Ello conlleva a reflexionar, en la función que debe asumir el docente en su práctica educativa, la cual ha de llevarse a cabo en medio de relaciones interpersonales para promover el compartir en espacios creativos, con libertad de pensamiento, de expresión, que conlleven a la aceptación y el respeto por la diversidad; es decir, crear un ambiente favorable con el fin de sensibilizar a todos los actores educativos (docentes, adultos significativos, familia) en relación con la inclusión educativa de los niños con NEE, porque de esta manera se logra un trabajo en conjunto con propósitos comunes como evitar la discriminación y la exclusión educativa.

Para lograrlo, el docente debe tener disposición para formarse, actitud positiva; además, del apoyo especializado que lo oriente a realizar las respectivas adaptaciones curriculares y crear prácticas educativas innovadoras que le permitan formar de manera integral, desarrollar las potencialidades de los niños con NEE y hacer que se sientan valorados, reconocidos, aceptados, respetados e incluidos en los espacios educativos. Desde esta perspectiva, el docente debe tener el propósito de llevar a cabo una verdadera inclusión educativa, a través de una atención y enseñanza de calidad que lo llene de satisfacción personal, profesional y laboral por el servicio cumplido.

Referencias

- Aguilar, F. (2015). La otra voz: Octavio Paz y la noción de otredad. *Revista de Investigación Educativa*, (10), pp. 27-59. <https://www.redalyc.org/pdf/4216/421640696003.pdf>
- Arnaiz, P. y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de educación infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa* (2) pp. 41-56. <https://dialnet.unirioja.es › descarga › artículo>.
- Carmona de Sada (UPEL-IPB), D. S., & Rodríguez Polanco (UPEL-IPB), M. R. (2017). Formación del docente de educación especial y la educación inclusiva como política del estado venezolano. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 21(1), pp. 27-49. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v21i1.69>.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 36.860. Extraordinario 30 de diciembre de 1999.
- Declaración de los Derechos del Niño (1959). <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/#:~:text=Toda%20persona%20tiene%20todos%20los,nacimienta%20o%20cualquier%20otra%20condici%C3%B3n>.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2016). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, NARCEA*, (1), p. 129. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2034/1899>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf
- Galán, E. (2019). La educación inclusiva, una inversión de futuro. *Revista PLENA INCLUSIÓN*, (436) 2. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/voces-monografico-educacion->

[2019](#). pdf

González, K. (2018). Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción. [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. Repositorio Institucional. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis_Evaluacion_de_las_actitudes_docentes.Image.Marked.pdf.

Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929. Extraordinario del 15 de agosto de 2009.

Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2000). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5266. (Reforma Parcial, junio 2015).

Ley para las Personas con Discapacidad (LPPD, 2007). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.598. Extraordinario del 5 de enero de 2007.

Ministerio de Educación (1996). Resolución 2005. Gaceta oficial de la República de Venezuela N° 36.101. Extraordinario del 15 de diciembre de 1996.

Ministerio de Educación (ME, 1996). Resolución N° 1762. República Bolivariana de Venezuela. Caracas, 9 de octubre de 1996. Años 186° y 137°.

Ministerio de Educación (ME, 1996). Resolución N° 1762. República Bolivariana de Venezuela. Caracas, 9 de octubre de 1996. Años 186° y 137°.

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017). La educación transforma vidas. <https://es.unesco.org/themes/education>

Ocampo G., A. (2017). Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación de conocimiento. [Tesis de Doctorado, de la Universidad de Granada de España]. Repositorio Institucional <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128454>.

Organización de las Naciones unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). Inclusión en la Educación. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

Perdomo, Y. (2018). Ser en convivencia con otros: Homoneidad alteri preeminente Ser en Otro. *FONDEIN-UPEL IPB* Barquisimeto, Venezuela. <http://doi.org/10.46498/upelib.lib00023>

Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión

de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), pp. 83-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083&lng=es&tlng=es.

Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P, y Calvo, I. (2019). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Revista SIGLO CERO*, (2), pp. 27-58.
<https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero20184922758>

Hernández G., Carmen T.

M. Sc. Orientación de la Conducta CIPPSV, MSc. Evaluación Educativa de la ULA, MSc. Educación Superior de Universidad Nacional Experimental Politécnica de la UNEFA y Esp. Telemática e Informática en Educación a Distancia de la UNA, labora en la UPEL-IMPM Extensión Académica San Cristóbal desempeñándose como docente responsable de Servicio Comunitario, en la actualidad es responsable de Bienestar estudiantil y forma parte de la Línea de Investigación Formación Docente

Márquez R., Gladys M.

Licenciada en educación mención Preescolar, otorgada por la Universidad Nacional Abierta UNA, en el año 2000. Postgrado como Especialista de Educación Preescolar, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Actualmente, presenta Proyecto de Trabajo de Grado para obtener el título de Doctor en Ciencias de la Educación, en la UPEL-IMPM extensión Académica San Cristóbal. Cursa estudios de Especialización en Derechos Humanos en la Universidad Nacional Abierta. Inscrita en la línea de Investigación Pedagógica de la UPEL

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CONEXO PARA LA ATENCIÓN NO CONVENCIONAL

Initial training humanizing ecological-holistic transcendent: connection for the attention of human diversity

Perdomo de P., Yarinés del C.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”
Venezuela

dra.yarinesperdomo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3355-9233>

Campos O., Alejandro J.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”
Venezuela

camposoalejandroj@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7232-3584>

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CONEXO PARA LA ATENCIÓN NO CONVENCIONAL

Initial training humanizing ecological-holistic transcendent: connection for the attention of human diversity

Resumen

El propósito del ensayo es describir un resignificado experiencial de atención no convencional, fruto de prácticas profesionales del docente en formación inicial en el programa de Educación Especial (UPEL-IPB), para acrecentar las oportunidades de las personas en situación de discapacidad y vulnerabilidad. El planteamiento conexo la comunidad con la educación universitaria y enfunda la necesidad de una educación humanizante, ecológica, holística, transcendental del desarrollo humano. Finalmente, este resignificar en la formación inicial del docente de educación especial, trasciende lo racional, involucra lo humano en un todo recursivo, que desencadena re-educar en co/reflexión significativa de lo humano-humanizante para la atención de la diversidad humana.

Descriptores: diversidad humana, formación inicial docente, educación especial, desarrollo humano.

Abstract

The purpose of the essay is to describe an experiential resignification of non-conventional attention, the result of the teacher's professional practices in initial training in the Special Education program (UPEL-IPB), to increase the opportunities of people in disability and vulnerability situations. The proposal connects the community with a college education and covers the need for a humanizing, ecological, holistic, transcendental education of human development. Finally, this resignification in the special education teacher's initial training transcends the rational; it involves the human in a recursive whole, which triggers reeducation in meaningful co-reflection of the humanizing-human, for the attention of human diversity. Keywords: human diversity, initial teacher training, special education, human development.

Introducción

La inexistencia de una vinculación entre la realidad social con la formación inicial de los profesionales docentes en materia de diversidad humana, en cohesión de la díada educación-derechos humanos, hace prioritario que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador “Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa” (UPEL-IPB), desde el Programa de Educación Especial, expanda su mirada hacia la necesidad de integrar al proceso continuo de formación de los profesionales universitarios que atienden a la población con discapacidad y en situación de vulnerabilidad para que trasciendan el enfoque educativo separatista y se centren en una visión más holística e integradora. Designios, que dan respuestas a las inquietudes relacionadas con la atención al desarrollo humano y la diversidad desde la visión presente en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, citada por Bergel, (2015), la cual respalda la identidad de la persona, comprendida en las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, culturales y espirituales, traducida en una perspectiva trascendente compleja del ser humano en el contexto educativo.

Es de hacer notar, que la declaración universal antes mencionada en su documento *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO: 2015a), afirma que se debe hacer todo lo necesario para formar futuros docentes que entiendan la diversidad, sean inclusivos al adquirir competencias para la convivencia, así como la protección de la mejora del ambiente, mediante un entorno respetuoso seguro, que impulse la autoestima y la autonomía. Es replantear las prácticas pedagógicas.

Así, la formación inicial del profesorado en términos que conciernen a su bienestar emocional con aspectos motivacionales, se ha llevado a cabo ante una realidad cambiante, poco estimulante cada vez más preocupante, derivada de las situaciones que en la actualidad vive el contexto educativo venezolano. En este escenario, en la formación inicial docente se debe posibilitar un análisis global de las situaciones educativas más sentidas reales del pasaje histórico del que se va a enseñar, entrelazado con una preparación que proporcione el conocimiento válido germinado en una actitud interactiva dialéctica, que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que se producen en la sociedad. En ocasiones, se forma con unos ideales valorativos, pero, la acción cotidiana en la praxis educativa, desvirtúan los mismos.

La propuesta de educación holista se despliega como una opción relevante en la

formación inicial del Docente de Educación Especial, porque permite hacer el salto educativo de la enseñanza y el aprendizaje simulado hacia un todo real transcomplejo, para resignificar de manera auténtica el “sentir y hacer” de las personas involucradas, dado que el conocimiento comienza con una perspectiva global donde se incluyan las tradiciones, costumbres, la cultura, ética, el arte, la ciencia, belleza, los valores, la técnica, hasta llegar a la consciencia/inteligencia espiritual que favorece el amor universal (Gallegos, 2018). Se trata pues, de una educación con rostro humano que idea comunidades cimentadas en los principios del desarrollo humano como impulso de las personas diversas, que requieren ser motivadas holísticamente para el auge de sus capacidades humanas, mediante la participación activa en los procesos que determinan sus vidas, una educación como mejora de sus propias vidas (Informe sobre el Desarrollo Humano, 2019).

Desde esta perspectiva, la atención educativa centrada en el desarrollo humano y la diversidad, busca promover los valores de la bondad, generosidad, sustentabilidad, justicia, democracia, la humildad, sencillez, honestidad y corresponsabilidad. Todos ellos conjugados con un gran principio que la caracteriza: la transdisciplinariedad. Entendida ésta como la superación del conocimiento crítico transformador como fragmentos inconexos, pues es la composición trascendente de éste, centrado en una complejidad de los dilemas que actualmente se enfrenta en la dimensión moral, emocional, social, ambiental, es decir, aquellas acciones cognoscentes involucradas en lo que llamamos el proceso de educar y aprender. Definitivamente ya no es transformar, es comprender lo humano diverso para resignificar la educación humanizadora del hoy.

El propósito del ensayo, es develar y describir un constructo reflexivo, fruto del resignificado experiencial de la atención no convencional dentro de las prácticas profesionales en la formación inicial del docente del Programa de Educación Especial de la UPEL-IPB, enfundado en la necesidad de una educación humanizante, ecológica, holística, trascendente del desarrollo humano, para acrecentar las oportunidades de la atención educativa en una comunidad ante la co-convivencia con personas en situación de discapacidad y vulnerabilidad.

De esta manera, el esbozo comienza con la reflexión comprensiva de los dilemas complejizantes en la formación inicial del docente de educación especial, luego se teoriza reflexivamente la acción no convencional humanizante ecológica-comprensiva-reflexiva-creativa, al entendernos diferentes dentro de la comunidad y el pensamiento holístico más humano de lo humano para atender a la diversidad; todo ello para describir el constructo teórico

que es abordado de la siguiente manera: ontología comunitaria en atención a la concepción del ser humano y su realidad Humanizadora, Axiología de la Atención no Convencional para Idear la Comunidad Humanizante, Gnoseología Antropológica para Idear Comunidades con Sentido Humano, Educación Humanizada por los Otros en el Interior de Una Partícula Cósmica y por último se encuentran las reflexiones finales.

Desarrollo

Dilemas Complejizantes en la Formación Inicial del Docente de Educación Especial

Iniciamos esta sección con la siguiente inquietud: ¿qué dilemas complejizantes enfrenta la formación inicial del docente en educación especial en los actuales momentos? Uno de estos dilemas refiere la vinculación con el entorno o con la comunidad que demanda a los docentes en formación.

Como partícula cósmica, la comunidad, en la formación universitaria requiere estar inmersa en ese trascender de la vida del ser humano, es necesario entonces gestar sentimientos y valores, como referentes fundamentales para la vivencia co/convida con ese otro, que quizás es diferente para muchos otros. Para ello, es urgente potenciar ese vínculo conexo, más allá de lo externo aparente de temáticas aisladas en los planes de estudio, que muchas veces, se quedan en discursos, propuestas lejos de germinar en la formación inicial del docente, llevan a su homogenización “segregadora”; premisa ésta que acaece en los docentes en formación inicial, por las evidencias expresadas de su viva voz:

Existe cierta exclusión educativa de la persona con discapacidad y situación de vulnerabilidad, debido al desequilibrio territorial hogar-escuela, muchos no acceden a la educación formal porque no pertenecen a la comunidad donde está inmersa la escuela, la problemática de lejanía escuela-hogar, trae como consecuencia la poca integración y participación de la familia en la atención educativa dentro del continuum humano. Actualmente demandan de nuestro servicio educativo una gran cantidad de familias, instituciones, comunidades cercanas de otras parroquias aledañas a la escuela debido a la condición económica social acontecida por los miembros de la comunidad. (Testimonio de

un docente en formación luego de ir a su práctica de atención no convencional, UPEL –IPB, Barquisimeto; 2017).

Se destaca entonces, que la universidad en la acción formadora inicial del Programa de Educación Especial, proponga acciones concretas en el eje de investigación para la interpretación, comprensión y resignificación de las cosmovisiones existentes que impiden lograr la *Educación para Todos* asumida por la UNESCO. En este escenario, se sigue considerando perentorio, educar en la equidad, la fraternidad y la justicia, pues esta es la piedra angular de una agenda de la educación replanteada con sus propios actores sociales (UNESCO, 2016). De allí, que la Declaración en Incheon de mayo 2015, exprese la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad en el promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Punto 5 del Documento Educación 2030: Hacia una educación inclusiva, equitativa de calidad, un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, UNESCO: 2015 b).

En consecuencia, para lograr la comprensión e innovación de la educación con cimientos en la diversidad humana, se precisa ampliar la mirada sobre la complejidad, unidad, pluralidad e igualdad que caracteriza al ser humano en tanto objeto de estudio, entendiendo la relevancia e implicación de adscribirse a un enfoque holístico ecológico. Más aún, cuando el avance del multiculturalismo hacia la creación de comunidades organizadas para la atención de personas con discapacidad y situación de vulnerabilidad, ha hecho más complicado el fenómeno.

Es así como a partir de la formación inicial del docente en la universidad, la línea de *investigación* “Formación Pedagógica para la Diversidad e Inclusión” (FOPDI, adscrita a la UPEL IPB), ha venido estudiando esta temática sobre la discriminación e inclusión, como semillero de lo humano y su diversidad., siendo que la considera como el eje central filosófico del proceso de formación en el ser y hacer docente. Ahora bien, cuando se utiliza el término diversidad, hay diferentes formas de interpretarlo, puede manifestarse en características propias de los individuos que hacen referencia a sus potencialidades limitaciones, características que son fruto del contexto donde se ubican.

De este modo, la unicidad y la diversidad humana coexisten una en la otra, pues hay unidad diversa en los rasgos biológicos, psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Se propone, como un principio esencial de la educación como ciencia pues, solo comenzando en la complejidad del fenómeno educativo, es posible concebirlas como un sólido eje del pensamiento,

que es guiado a través de lo multidimensional real.

Por su parte, la educación inclusiva es concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, su propósito es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. Su norte, es hacer sentir cómodos a los estudiantes y sus maestros ante la diversidad, para que la perciban no como un problema, sino como un desafío, una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2015 b).

Este enfoque, conlleva a la universidad a enfrentar el reto de formar docentes capaces de significar comprensivamente su praxis pedagógica, para atender con gran calidad humana a la población en situación de discapacidad y en riesgo de vulnerabilidad, en un proceso continuo de vida formativa, enlazada con los espacios no convencionales. Visión esta que representa el sustento requerido para abordar acciones que permitan optimizar la formación de un nuevo profesional, que responda a las exigencias humanas del contexto educativo actual de la sociedad venezolana, quien exige la formación de docentes participativos con auténtico cambio personal y profesional. En virtud a lo expresado, la UNESCO (2017) vislumbra que la enseñanza superior es la piedra angular del desarrollo sostenible, porque enseña competencias específicas y promueve valores fundamentales como la libertad, tolerancia y dignidad.

Así pues, la calidad de la docencia universitaria se configura cada vez más como una exigencia social, una necesidad institucional, por lo que trata de mejorar su actuación formativa, al asumir protagonismo en la formación de profesionales con suficientes competencias valorativas, comprometidas con el ser humano en la realidad accionada, siendo ello el gran desafío que enfrenta educar en el génesis de la Filosofía de la Diversidad Humana (Perdomo, 2019).

En este sentido, nuestra experiencia docente en la administración del servicio comunitario y de las unidades curriculares: Prevención de la Discapacidad y Educación para la Diversidad en la UPEL IPB, ha sido de gran relevancia para lograr en esos momentos iniciales, la germinación de sentimientos valorativos hacia la profesión docente. Así, entre aciertos e inexactitudes comenzamos un trabajo colaborativo entre los docentes de nuestra especialidad y los de formación general pedagógica, tratando de superar la dinámica de aulas-islas en la que los formadores suelen estar inmersos cuando trabajan a puertas cerradas.

Ello, conllevó a realizar encuentros vinculados como equipo de profesionales entre la coordinación del servicio comunitario del programa para las cohortes más avanzadas, con las unidades curriculares de las nuevas cohortes de pensamiento y lenguaje, sociedad y educación, conexos a los ejes curriculares tic e investigación, con el propicio de resignificar las prácticas pedagógicas en la recursividad de saberes con esta nueva transformación curricular vivida en nuestra universidad. Todo ello, comenzó revisando las competencias específicas en su nivel de desarrollo, para consolidar lo que perseguíamos con cada unidad curricular y los ejes implícitos en este proceso pedagógico. Todo lo cual conllevó a plantearnos estrategias formativas en la que nos pudiéramos ver todos, a pesar de la especificidad de cada unidad curricular, en la búsqueda de evidencia tangible con un verdadero cambio en la práctica educativa.

Por tanto, se hizo necesario replantear un proyecto macro a partir del Servicio Comunitario que al inicio del año 2012 se venía desarrollando en la formación inicial docente, denominado **Atención Educativa Integral a las Personas con Déficit Cognitivo y Discapacidades Asociadas en los ambientes de Educación Comunitaria**, en el cual se pudo realizar un papel de trabajo de desarrollo teórico titulado: Aproximación Teórica del Docente Comunitario en Educación Especial No Convencional. El proyecto tuvo la intención de lograr la significación experiencial de dichos docentes en formación, mediante la concepción del Docente Comunitario en Educación Especial, como aquel docente que cumple un rol protagónico que ejecuta el enlace entre la Institución Educativa Especial, la Familia y la Comunidad a partir del uso de *estrategias no convencionales*; dicho docente, promueve los saberes y haceres a través de la metodología *acción-reflexión-acción*, que además enfatiza en el uso de *experiencias significativas* en la comunidad conexas a la *corresponsabilidad* familiar y demás adultos significativos para la persona especial en su proceso de formación. Así, logrará la adquisición de un aprendizaje significativo real que permite la *potencialización* de las necesidades, intereses del educando especial.

El desarrollo de esta construcción reflexionada, ameritó reconfigurar fenomenológicamente otro proyecto comunitario titulado: **Haciendo comunidades para la atención de la diversidad humana en la resignificación de la Atención No convencional en Educación Especial**, dirigido no solo a la persona en situación de discapacidad, sino también a aquellos grupos vulnerables inmersos en la misma. Ello, permitió la confluencia formativa y estratégica en beneficio de los docentes en formación inicial de esta nueva década, ya que es

necesario que el sujeto reconozca la necesidad de optimizar su humanidad educativa; para el cual, debe generarse un proceso interno de co/reflexión que conlleve una conexión con la concepción que cada uno tenga de su ser profesional.

Así, revisando los nudos problemas de la Línea de Investigación FOPDI UPEL IPB, nos encontramos con las premisas: ¿Cuáles deben ser las competencias básicas del docente para la atención holística de las personas en situación de vulnerabilidad?; y ¿Cómo en su formación inicial se pueden consolidar las fortalezas personales y actitudes morales para el cumplimiento de sus prácticas profesionales presentes y futuras en las instituciones educativas o espacios no convencionales?

Lo anterior, nos trasladó a la atención de las siguientes temáticas en la ejecución de las estrategias formativas tanto para dichas unidades curriculares como para el cumplimiento del servicio comunitario, centradas en: Visión segregadora reduccionista de la persona en situación de riesgo y vulnerabilidad, compromiso e irrespeto con los valores y derechos universales. Al retomar las ideas iniciales de la educación holística y las acciones de las estrategias formativas, sobrellevaron a cumplir con los principios que la caracterizan: el ser humano posee una capacidad ilimitada para aprender, el aprendizaje es un proceso vivencial, se reconocen múltiples caminos para obtener el conocimiento, profesor y estudiante están ambos en un proceso de aprender-desaprender-reaprender y solo se puede tener lugar significativo para el saber hacer en un ambiente de libertad adecuado a la realidad comunitaria.

Entonces, emprendimos el reto de formar docentes capaces para abordar acciones con el principio de lo humano y diverso, que optimiza la columna vertebral pedagógica de un nuevo profesional, que responda a las exigencias del ser en su contexto de origen. Un ser humano, capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas decisivas de manera reflexiva creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano. En consecuencia, estas acciones afinadas a partir del enfoque holístico trascendente, suscita un tipo de acción comunitaria basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, aportación favorable y coherencia ética; en los que se despliega en su totalidad la persona como ser humano social, que reenfoca la realidad y se proyecta hacia metas de autorrealización futura en lo individual-social. Ello, es el reflejo de la práctica educativa desarrollada bajo el enfoque humanista ecológico.

Ahora bien, ¿qué paradigmas se rompen para resignificar la formación inicial del docente en atención a la diversidad humana?, y ¿Cuáles han sido los significados subyacentes de los sentidos atribuidos a la formación inicial no convencional del docente de educación especial a partir de la experiencia pedagógica ideando comunidades para la atención de la diversidad humana? A continuación, se darán respuestas a las premisas mencionadas.

Una Acción no Convencional Humanizante Ecológica- Comprensiva-Reflexiva Creativa

Actualmente, en los centros de formación inicial docente aún prevalece la educación dentro de patrones impositivos, que vislumbran la enseñanza de contenidos impuestos sin dar lugar a la comprensión de significados, lo que provoca la disminución del diálogo de la ecología de saberes (Gil, et al., 2018). Es un imaginario radical instaurado en los docentes universitarios, quienes imparten la enseñanza como fueron formados y que de una u otra forma se hace vida en la formación del futuro docente de educación especial, en el que la mayoría de los docentes enseña solo para que actúe en el proceder del ámbito escolar, a fin de atender integralmente a la persona en situación de discapacidad y vulnerabilidad. Esta muralla se tuvo que escalar, ya que, la cantidad de estudiantes desfavorecidos y sin acceso a la educación formal, justamente alcanzan su voz para que se les atiendan; entonces: ¿cómo formar a un futuro docente lejos de esta realidad latente?

En virtud a lo anterior, la formación de los futuros profesionales en educación especial, buscó involucrar en el Programa de Educación Especial de la UPEL-IPB, la consolidación del desarrollo de competencias genéricas y específicas, que potencialicen la práctica de atención no convencional, como respuesta formativa para garantizar la inclusión social y educativa, tan realizada en los diferentes documentos en materia educativa como en los de la UNESCO.

Por tanto, en la ejecución de las acciones comunitarias del Proyecto haciendo comunidad para la atención de la diversidad humana, en primer lugar, se inicia sobre la base de una experiencia pedagógica humana ecológica, porque involucra al ser diverso y el hacer significativo, como parte fundamental del desarrollo humano. En segundo lugar, comprendimos que lo referido se esboza a partir de diversas dimensiones y que se constituyen entrelazando la interacción de ese ser humano, con el ambiente comunitario originario, para ayudar al mismo tiempo a configurar la personalidad del docente en formación inicial, valorando en un principio el don de la vida y la existencia diversa, (sobre todo de aquellos en situación de riesgo y

vulnerabilidad), antes que la adoración al egocentrismo individualista nocivo para la naturaleza, traducida en una partícula cósmica siempre llamada contexto social comunitario.

Ello, expone el quehacer educacional en la formación inicial del docente mediante la aceptación comprensiva de la legitimidad del otro, dando prioridad al ser humano diverso; el foco principal es el hacer significativo en la labor no convencional en la que, en conjunto con el ser del docente en formación inicial, trata de potencializar su autonomía profesional mediante la reflexión colectiva, creatividad y espíritu reflexivo. En su hacer conexo a la comunidad el estudiante docente en formación, busca e indaga propiciar espacios educativos acogedores, amorosos, corresponsables y co/reflexivos, que abren en un entorno natural, la significación de la comunidad a la cual pertenece la persona en situación de discapacidad o vulnerable y la familia que se atiende.

A través de esta cohesión, se posibilita una acción de la formación inicial docente estipulada en valores e ideales que mediante la co/convivencia comunicativa con todos los entes involucrados en el proceso didáctico, respalda la formación inicial del ser docente, en un continuo humano holístico, trascendente e incansable, en la que mediante la atención no convencional junto a los otros diversos, pueda ser capaz de crear condiciones que permitan a cada uno ser ciudadanos serios, responsables y sobre todo felices. Es hilvanar para entretejer el sentir, actuar y educar humanamente como templo de la integralidad, en la que el pensamiento, emociones y sentimientos están en constante diálogo.

Es así como, la acción docente fundamentada holísticamente en el sentir y pensar, rehace la alianza entre lo racional e intuitivo, que engendra en el proceso de enseñar y aprender la práctica resignificada por la vivencia de sus propios actores, desarrollando las competencias en torno a una antropología holística que toma en consideración los postulados de la biología del amor en la co/convivencia alteri.

En este sentido, el convivir en la diversidad dentro de la comunidad conlleva aun cambio causal de lo humano, desarrollando la comprensión del otro, el aprecio de la interdependencia, germinando las dimensiones sociales, ambientales, económicas del desarrollo humano, así es como la educación humanizadora, se convierte en el motor del desarrollo sostenible, clave de una sociedad mejor que requiere convivir asertivamente en la diversidad.

Lo reflexivo del desarrollo humano, consiste en ampliar las oportunidades de las personas en situación de discapacidad y vulnerabilidad, para lograr un perfeccionamiento más

democrático, participativo en la sociedad, en este sentido la educación humanizadora se convierte en un medio finito cuando la formación de la capacidad humana es el soporte, a partir del cual las personas pueden tener acceso a esas oportunidades como actores de su propio desarrollo. Entonces, este enfoque persigue colocar el bienestar humano hacia la conquista de una vida íntegra en el centro de la atención social no convencional, sin que esté condicionado por requisitos de orden económico o ideológico.

Por consiguiente, esta educación basada en el desarrollo humano se convierte en una actividad liberadora que tiene como tarea promover la autonomía, el desarrollo de la autoestima de la persona, la creación de una sociedad solidaria respetuosa de plena dignidad humana, para desenvolverse en una pequeña partícula cósmica llamada comunidad, en la que con excesiva frecuencia se ignora, minusvalora a la persona con discapacidad y en situación de riesgo vulnerable. Visto así, los docentes en formación inicial al actuar de manera libre, aprovechan y se apropian de las oportunidades, las resignifican en opciones para la realización de capacidades humanas, así configuran su propio destino, las cuales serán a su vez, oportunidades para otras personas de la misma comunidad.

Entendernos Diferentes dentro de la Comunidad

El entendimiento diferenciado de la diversidad sobre el cual hemos insistido en los párrafos anteriores es expresado por una docente del área de formación generalizada en la UPEL IPB, al afirmar que:

Desde esa diversidad que no tiene que ver con una discapacidad, tiene que ver con una única condición, todo el mundo es diferente, como es la vida afuera, como es la naturaleza. En un árbol tú puedes ver mil hojas, millones de hojas y ninguna es igual a otra, ninguna es igual a otra te lo puedo asegurar ¡ajá! Pero en este proceso que es mecánico, esta idea de la diversidad no la consideramos. La única forma de trabajar este proceso de entendernos diferentes, porque nosotros también somos en ese mundo que se encierra en el aula, nosotros también entramos en eso de la diversidad. (Testimonio de una profesora del área de formación generalizada, UPEL IPB, Barquisimeto; 2018).

Al respecto, Manosalva, (2018), afirma que la diversidad se manifiesta en los sistemas

humanos y sociales, pero la categorización lleva al estereotipo hacia la estigmatización. El gran desafío se presenta al re-conocer al otro, lo otro en su propio misterio, o como plantea Lévinas (1991) *desde su otra forma que ser*. En la comunidad, por los causales sociales económicos vivenciados, se estigmatiza que todo ser humano vive en su propio mundo creado pero que requiere un “*un-ser-para-el-otro*”. Entendernos diferentes, quiere decir que de acuerdo con la experiencia que trae el docente en formación inicial anidada con la experiencia real de su hacer pedagógico no convencional, es que se reconstruye un propio mundo de una partícula cósmica de todos, en interacción dialéctica bio/psico/social/espiritual con los otros y con lo otro cercano, en donde lo latente es la atención a la vulnerabilidad de lo humano. Todo ser humano, por el hecho de ser humano, tiene la capacidad de aprender a condición de disminuir o suprimir las barreras que obstaculizan ciertas interacciones homogéneas que segregan a otros, por sus diferencias notables.

Entonces, en la acción dialógica humanizante amorosa con el otro en su alteridad responsable, que a todos nos cabe en la conservación de una cultura comunitaria diferente, la diversidad se hace presente, para desenmascarar el temor de las reglas segregadoras, opresoras procurando al valor de la existencia diversa. Ello, transborda a que el docente en formación inicial valore las diferencias del otro en el sentido de su identidad; un imaginario colectivo con conciencia histórica sociocultural local, el apego a lo propio, el terruño de amor que se comparte con los otros en su propio escenario (De Castro & Orfila, 2019).

Debemos considerar que la presencia del otro, en una relación ética dialogante amorosa del mínimo común moral que conlleva a la responsabilidad alteri, es una nueva ética ecológica docente de la corresponsabilidad de la acción comprometida con el cambio social. Se trata del desenlace de una conciencia crítica, reflexiva, dialógica, democrática, democratizadora, que impulsa un proceso de enseñar y aprender sobre las consecuencias de nuestras acciones, señalando que éstas deben ser siempre compatibles con la conservación de las vidas, de nuestros mundos y los mundos del otro. El desarrollo de una pedagogía centrada en la alteridad (pedagogía de la ternura, Cussiánovich, 2016), conduce a una salud mental sana, a una mejor calidad de vida espiritual corpórea, a unas relaciones amorosas, que permiten al ser desenvolverse con la seguridad tierna, para establecer relaciones positivas gratificantes en todo contexto comunitario caracterizado por tener y compartir una cultura diversa.

En tal sentido, la formación inicial de este nuevo docente requiere el aprender-

desaprender-reaprender lo que se acciona para realizarlo mejor; es educarlo en la génesis de su ser para reconocer en el otro y en sí mismo las actitudes y aptitudes como motivos del co/convivir, comprender, emprender y transfigurar. Por tal razón, la sistematización de la experiencia vivida a partir del sentir de los prestadores del servicio comunitario, permitió el surgimiento de unos componentes teóricos que fundamentan la formación inicial de este anhelado docente centrado en la dialogicidad, humanización, complejidad, tierna, emancipadora y significativa praxis de atención no convencional. A continuación, se esbozarán los fundamentos de este nuevo saber, ganancia del resignificado holístico conexo de la reflexión intrínseca colectiva de la atención a la diversidad humana acaecida, tratando de comprender la complejidad del fenómeno educativo implícito entre el desarrollo humano de lo humano, basada en la mirada asertiva de la diversidad de los seres humanos con los otros y lo otro.

Pensamiento Holístico más Humano de lo Humano para Atender a la Diversidad

Enfrentarse a una nueva experiencia, fenomenológicamente la ceguera paradigmática presente en la persona, tiene que ver con la incertidumbre emocional estigmatizada por los juicios, creencias, prejuicios que invaden al estudiante universitario al ejecutar sus prácticas profesionales diferentes de lo que se le ha enseñado en la habitualidad, más si éstas son procedente y acompañadas de una nueva filosofía llamada ecología humanizadora (relación humana, amorosa y espiritual, del ser con los otros y lo otro llamado espacio natural), que al “conexarse” con la acción formadora humanizante creativa motivadora, le permite a su ser superar la estigmatización del nuevo fenómeno acontecido. La voz de lo humano en un docente en formación inicial que ha reflexionado significando su hacer en el ambiente no convencional ilustra:

En el caso de nuestra proyección profesional o de nuestras aptitudes personales, la cual constituyen una de las áreas sustantivas, tareas primordiales en la docencia de educación especial, vale la pena considerar que tanto la vocación como las expectativas y motivaciones de logro, son construcciones sociales que se adquieren con sentido humanista, en beneficio donde ejercimos la práctica comunitaria (...) (Testimonio de una docente en formación inicial, UPEL IPB, Barquisimeto; 2017).

Esta voz significativa, devela que la atención no convencional requiere vocación de servicio intrínseca arraigada por la solidaridad corresponsable, hilada por la voluntad de observar la comunidad como un todo diverso; solo así el docente en formación inicial conmovido por los prejuicios iniciales que gritan a sosiego mirar en el núcleo del contexto, lo encaminan para convertirlo en un fin en sí mismo conexo a su formación universitaria. La comunidad como partícula cósmica, se convierte para él en una fuente de saberes sobre su ser, hacer, acontecer sobre el impacto a resignificar. Con ello, emerge una nueva categoría de la comprensión humana objetiva de lo humano subjetivo, en la que ambas requieren entrelazarse para superar el aprendizaje de la explicación, hacia el “aprehendizaje” de la emoción y razón, que se conjugan para la simpatía, generosidad, empatía, de identificación trascendente del ser en el hacer.

La comprensión de este “aprehendizaje”, requiere el auge de una conciencia cognoscente que desdibuje la contaminación ecológica del mundo emocional de la comunidad en la que se acciona, por lo que infelicidad es una patología por la no aceptación de los diverso de lo humano, causante del desequilibrio responsable de la atención colectiva de a aquellos humanamente vulnerables.

Esta premisa, va a desencadenar una visión de lo humano con otro humano basada en cuatro aspectos: a) la armonía consiente cognoscente de sí mismo y del otro con el otro en la comunidad, lo que implica el valor resignificante de la libertad, paciencia, compromiso, motivación, y perseverancia; b) del deseo y entusiasmo del agradecimiento, que comprende para emprender comunitariamente; c) la sinceridad, apertura de atención a lo que pasa, considera la alegría y satisfacción en el hacer; d) generosidad esperanzadora en la corresponsabilidad de aceptar lo diverso en lo humano de lo humano, que involucra la paciencia, seguridad, confianza, tranquilidad, ansiedad, ilusión, creatividad, alegría y acción.

Lo anterior, realza que el *ser* en una totalidad única de una realidad cambiante, es responsable de ese proceso de *ser con el otro*. Por tanto, el *ser* que tiene racionalidad comprensiva, consciente, cognoscente humanizante, logra “aprehender” la importancia de la sensatez natural de la partícula cósmica y lo humano diverso. La educación humanizadora centrada en idear comunidades para la atención de la diversidad, se desprende entonces de esasabiduría comprensiva holista, que implica mirar en términos de unicidad.

Es la experiencia de la totalidad, lo que permite reconocer al humano con su espiritualidad comprensiva cognoscente, es el despliegue de la verdadera naturaleza

incondicionada de la disposición de aceptar lo que se denota superficialmente diferente. Aquí, juega un papel esencial la alegría de la satisfacción por aprehender, que genera la esperanza, al permitir emprender un futuro mejor posible por aquellos otros, dentro de los tantos otros, en situación de discapacidad y vulnerabilidad. Es enseñar, epistemológicamente ascendente en un acto cognoscente, que forja con los sueños utópicos de los que aprehenden.

Ontología Comunitaria en Atención a la Concepción del Ser Humano y su Realidad Humanizadora

El núcleo del sentido de la vida de una partícula cósmica humanizadora como es la “realidad de la comunidad”, conjuga el interés cognoscente comprensivo tierno, con el transcomplejo emancipador trascendente, para generar una visión del ser que requiere conexos con lo no convencional, educativamente hablando, en un único fin de transfigurar sus fortalezas personales intrínsecamente con la gratificación por el saber hacer.

Cuando el docente en formación inicial se compromete con su hacer, utiliza sus fortalezas personales, emociones y aptitudes para afrontar e interpretar los acontecimientos de la realidad (López, 2016). Logra la meta trazada mediante la gratificación y la significación por lo que se hace, es lo que forja trascender en la resignificación de la vida de los otros vulnerables, ideando comunidades en la que los sentimientos de lo humano, se presenta como la voluntad que motiva la acción determinante en lo que se quiere alcanzar al idear un contexto inclusivo. Disponer de una motivación profunda que da significancia a la vida, es lo que permite accionar en la epísteme del contexto, hacia el alcance tangible de la realización intrínseca gratificada con resignificación de la realidad vivida por los otros, con los otros diversos.

De tal modo que reorientar las fortalezas personales al servicio de la comunidad, es formar para ejercer una profesión sentida en un ágape servicial que se expande hacia el otro, con un continuo permanente del bienestar mutuo, una felicidad de fondo unida, es un sentido estético espiritual que le hacen accionar en esa partícula cósmica para trascender en su potencial creativo e innovador humanizante. El educar en una acción humanizadora, es engendrar la verdadera misión de vida del futuro maestro, ayuda a transmutar lo que se lleva en la mismidad del ser, cultivando la conciencia cognoscente que enriquece la acción de quien aprehende, conexo al saber hacer de lo humano, de lo se quiere resignificar para idear una nueva comunidad.

De allí, que la ontología de este constructo enfatiza en la fuerza, la belleza del *ser* que no

es más que la ternura por el otro; es el alimento principal en la corresponsabilidad, impacto del respeto hacia el propio ser con el otro y lo otro diverso. La belleza moral de esta naturaleza, se siente y concientiza cuando se aprecia la ternura por la belleza moral de la partícula cósmica, desencadenada en el equilibrio del impulso espiritual y la paz entre los otros. De allí, que el amor ágape, la armonía corpórea, voluntad y el agradecimiento recíproco, se convierten en los cuatro pilares de esta nueva visión ontológica comunitaria para la atención de la diversidad humana.

Axiología de la Atención no Convencional para Idear la Comunidad Humanizante

Las interrogantes inter reflexivas ¿Quién soy?, ¿Qué realizo? ¿Cómo lo realizo?, fomentan la introspección del ser, promueven el perfil ético que debe acompañar en esa comprensión cognoscente al docente en formación inicial no convencional. Sus fortalezas personales, se “conexan” con el sentir del otro dentro de lo otro diverso, para empoderar el ejercicio de la voluntad de su hacer, en la consecución de metas que propicien la verdadera inclusión de aquellos otros, en situación de discapacidad y vulnerabilidad; rodea los valores de todos juntos en la unicidad de la valentía, perseverancia, integridad y vitalidad.

En ellas, se realzan el valor del amor ágape entretejido por la inteligencia emocional social, ser consciente de las emociones motivantes tanto del ser como de los otros. La ideación de esa nueva partícula cósmica cimentada en esos valores, permite en repunte el trabajo colaborativo de todos los involucrados en el accionar, consentido de justicia, liderazgo y el autocontrol para regular los propios sentimientos con los otros, en la praxis de lo humano hacia lo humanizante.

En la voz de un versionante en formación inicial: “Nosotrostenemos que conocernos, tenemos que valorarnos como seres humanos, tenemos que depender de ese conocimiento...esa valoración que nosotros hagamos de nosotros mismos será de mejor calidad para nutrir las relaciones que tengamos con los otros, son los pares otros maestros nuestros y el entorno” (Testimonio de un docente en formación luego de ir a su práctica de atención no convencional, UPEL –IPB, Barquisimeto; 2017). Otro estudiante con su voz dentro de lo otro experimentado también refiere:

(...) nuestras actitudes desde la práctica de la experiencia vivida, consideramos que la cooperación es importante para mirar hacia la persona y las potencialidades...de esta manera conocer la diversidad de factores que integran su

ser. Una posibilidad es observar la naturaleza del grupo para comprender la construcción de sentir de las personas especiales en los ambientes no convencionales. (Testimonio de un docente en formación luego de ir a su práctica de atención no convencional, UPEL –IPB, Barquisimeto; 2017).

Como se aprecia se trata de una comunidad resignificada por un hacer sentido, da un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo, en la propia existencia.

Profundizar en el “aprehender”, para idear comunidades en la atención a la diversidad humana con el matiz del desarrollo humano sustentable (Castillo, 2016), constituye la dimensión para la consolidación de una conciencia cognoscente ética y estética que responde al ser en relación de equilibrio de los otros, con los cuatro pilares ontológicos descritos, con la finalidad de formar comprensivamente humanos con cimientos de una racionalidad humanista ecológica holista, que contiene un proceso de resignificación para la adopción de valores consientes, cognoscentes comprensivos e intencionales, a fin de lograr la auto co/reflexión de las acciones en sí mismo y en los otros, lo que configura el comportamiento ético-estético ante el ambiente y el cuidado de lo nuestro, “conexado” con esa partícula cósmica. Ello, se puede reconfigurar en:

- a. Admiración de lo nuestro, implica el silencio interior para contemplar con atención, gratificación y amor alegre el ambiente comunitario que nos envuelve.
- b. Fraternidad con lo nuestro, lo humano humanizante, relacionado con el equilibrio de paz coexistente, entre el ser y los otros que están en interacción con el entorno natural;
- c. Regocijo con lo nuestro siendo lo otro de los otros, es la emoción más placentera de libertad tierna que conecta el ser con el hacer responsable justo.

Esta ética educativa humanizadora, contempla la corresponsabilidad moral unida por las acciones no convencionales con su valor íntegro; este valor lo podemos comprender holista y espiritualmente mediante: a) el agradecimiento, ayuda al ser, a aprehender a valorar lo que tiene la partícula cósmica en los otros; b) la amistad, que convida a vivir lo humano en mutuo crecimiento espiritual en armonía con el ambiente; c) la confianza, es la llave para las relaciones transpersonales equilibradas entre el ser-entorno-ser-nosotros-entorno; d) la compasión, conlleva a hacer acciones solidarias en una comunidad en beneficio de todos, evita el egocentrismo; e) la esperanza, que queremos y creemos posible, llama a la autoreflexión consiente cognoscente de lo nuestro con lo otro; f) la felicidad, una forma de viajar por lo nuestro, para darle sentido a la vida

más humana; g) la generosidad, es dar felicidad a lo nuestro, a los otros y a uno mismo; h) la serenidad, es la paz interior con la madre naturaleza; y finalmente, i) la ternura, es el ritmo lento de calidez que permite apreciar en el deleitar de la belleza de lo humano humanizador en el otro y humanizante en los otros diversos.

En tal sentido, se instaura una idea de comunidad con una concepción ética co/reflexiva comprensiva de la educación humanizadora en esta era planetaria, donde hoy son responsables los formadores de futuros maestros. A nosotros, docentes universitarios, nos atañe re-visualizar la nueva educación que sea del alcance para todos, la formación inicial del docente en educación especial axiológicamente debe convertirse, en una estirpe recursiva fenomenológicamente conceptual praxiológica, que promueva en su ser el comprender hacer, ramificado intrínsecamente con el fortalecimiento de las virtudes y valores antes mencionados.

Gnoseología Antropológica para Idear Comunidades con Sentido Humano

El proceso didáctico del docente en formación inicial de educación especial en ambientes no convencionales, se concibe como un proceso simbólico de cambios liderados, direccionados por aquellos que se han trazado la meta de contribuir de manera inmediata en la inclusión social de las personas en situación de discapacidad y vulnerabilidad. Ello, no es más que enseñar a con/convivir en el autorespeto, respeto por el otro, dentro de lo otro, para alcanzar la reconfiguración de la partícula cósmica donde manifiesta su hacer. Este proceso formativo cuando es totalmente emocional positivo para el docente en formación inicial, permite que fluya el control sobre la experiencia accionada, sobre la base de los rasgos característicos de las fortalezas personales del ser; el involucrarse, sentirse inmerso y comprometido con la acción, en ese disfrutar de lo que se hace, derriba los obstáculos del sosiego racional que se presentan, es con la voluntad, empatía y el optimismo aprehende a superarlos.

De allí, cobra preeminencia el educar ecológica, humanizada y holísticamente al futuro docente en educación especial, el despertar antropológico del ser humano con los otros refunda el acto cognoscente comprensivo a partir de la naturaleza espiritual en sí mismo con el otro. La finalidad, es que docente en formación inicial se interese en el bienestar de los seres humanos, ya que, al conexionar la inteligencia racional con la emocional espiritual, su ser logra alcanzar el equilibrio pleno para el desarrollo humano de una práctica profesional gratificadamente feliz.

Así se desvela en el siguiente testimonio:

...Aprendimos que el docente de educación especial no puede descuidar a la sociedad, a través de esta experiencia pudimos constatar que nuestro trabajo va más allá de las cuatro paredes de un aula especial de la familia de esos educandos. Son numerosas las familias que necesitan esta atención, que no son tomadas en cuenta...nuestro deber es indagar, encontrar a estas personas para brindar apoyo profesional y humano, sin emitir prejuicios en el primer contacto inicial. Es buscar el cambio de paradigmas desde adentro, adaptándonos a ese entorno, no al revés, la humildad juega un papel muy importante en el ser de un docente de educación especial más que ser un evaluador en ese momento. Se necesita de un amigo, un orientador que facilite la integración del núcleo familiar y la comunidad, logrando así mejorar la calidad de vida de todos. (Testimonio de una docente en formación inicial, UPEL IPB, Barquisimeto; 2019).

Ideando comunidades para la atención a la diversidad humana, incentiva al *ser* a amar su formación inicial docente, anhela “aprehender” y aprender con sentido, el *ser* - *saber* se entrelazan, conjugan su esencia para: ser feliz a pesar de la circunstancia, sentir y manifestar amor en lo humano junto a otros y lo otro, vivir para servir, ser independiente, autónomo en el encontrar la resignificación de lo que se hace, resolver los problemas con la unicidad de valores y virtudes personales; sobre todo aprehender a ser humano, vislumbrando un semillero de paz con otros dentro de lo otro. La recursividad holista, trata de expandir la manera en que nos vemos a nosotros mismos en conexas relación con el mundo, celebrando nuestro potencial humano innato que no es más que lo intuitivo, emotivo, físico, imaginativo, creativo, así como lo racional, lógico verbal.

Educación Humanizada por los Otros en el Interior de Una Partícula Cósmica

Esta idea de educación humanizada por los otros, surge de las vivencias de los docentes en formación inicial en sus prácticas profesionales en la comunidad (partícula cósmica) en la UPEL IPB, en tanto fenomenológicamente se profundiza en una espiral dinámica recursiva que realza la capacidad potencial, virtuosa, emocional espiritual necesaria, para ejercer una praxis emancipadora comprometida gratificante. Busca en la interioridad del ser humano, para formarlo

de acuerdo a los requerimientos de la sociedad, es la unidad de la percepción del sentir de los otros.

Todo lo cual conduce a una educación auténtica, que re/co/reflexiona para resignificar realidades que a la luz de la era planetaria pudiesen ser inalcanzables. Sólo se humaniza al ser humano, cuando el formador tiene una gnosis cognoscitiva espiritual amorosa, vínculo que edifica la construcción de los niveles más altos, para lograr la accesibilidad de aquellos excluidos por una sociedad que necesita fomentar la cultura de paz, felizmente justa.

La pedagogía de la valoración ecológica, labra el campo para un diálogo de reflexión acción de saberes y haceres, con la misión de llevar las enseñanzas de la partícula cósmica a cada humano, para que comprenda, conviva en el mundo diverso en la complejidad del ambiente. Se resalta la premisa, que un docente no puede enseñar lo que no sabe o no siente, por esta razón, se hace imperante que los profesores universitarios junto a sus docentes en formación inicial, despierten una sabiduría comprensiva a partir del yo hacia el nosotros, los otros, sustentada en el ejercicio de un pensamiento holístico reflexivo, no impuesta por alguna autoridad externa, sino la de sus interioridades “conexadas” a su propio mundo externo.

Implica, describir y comprender que el sentido de la vida con los otros, es grande, es un viaje magnífico, en la que lo humano se vive de manera consciente ante las muchas realidades diferentes, pero, con el sentimiento de que es el camino correcto. Pues,

Esta práctica social educativa que se desarrolla en los espacios comunidad-escuela, en espacios no convencional, ha adquirido un protagonismo singular, porque permite afrontar diversas problemáticas, como la falta de acceso a la educación. El punto de vista de la primera impresión, antes de ejecutar la experiencia, fue una gran prueba porque muchos nos preguntábamos si nuestras actitudes estaban acordes con nuestra carrera, teníamos dudas sobre si podíamos llegar a realizar o no nuestras prácticas en la comunidad. La falta de experiencia, la incongruencia entre la teoría – práctica, fueron unos de los mayores temores, el no estar listos y poder brindar nuestros apoyos. Antes de vivir esta experiencia teníamos temor y duda, sentimientos que fueron desapareciendo a medida que nos familiarizábamos con la experiencia y cuando fuimos respondiendo con acciones pedagógicas a las necesidades de los educandos, familia y comunidad

(Testimonio de una docente en formación inicial, UPEL IPB, Barquisimeto; 2019).

Un enfoque centrado en el desarrollo humano y el humanismo de valoración ecológica, asiente la relación de lo humano con el entorno, facilita el rol que todos en la ecología planetaria y sus sistemas, a través de los principios que incluyen los beneficios de la diversidad, (entre ellos el valor de la cooperación equilibrada). Nos “conexamos” con ellos para expandir la manera en que nos vemos: *mismidad, en relación alteri con los otros*. De allí que, al esbozar los fundamentos pedagógicos de estos componentes teóricos, se profundiza la ontología de la hermenéutica reflexiva en la concepción intrínseca del ser humano para su proceso formativo, éste es en un haz de experiencias, cada nueva experiencia nace sobre el trasfondo de otras experiencias para reinterpretarlas: resignificarlas.

Mediar el proceso de formación del estudiante universitario de educación especial para “el hacer no convencional” en la génesis de esta ontología, arriba a enseñar en la cuna histórica concreta de las realidades sociales de la partícula cósmica en evolución hacia el mañana, re/fundamentada en el sentir-pensar-repensar-saber-hacer-comprender-reflexionar, que rehace la alianza entre lo racional e intuitivo. Resignificaciones que engendran en el desarrollo humano humanizante, la consolidación de las competencias necesarias para afrontar la práctica profesional como un medio en sí misma, es educar humanamente en la reflexión, auto/reflexión y co/reflexión significativa.

Es por ello, que se propone una formación comprensiva que esgrima la dialogicidad para conocer las necesidades del otro, la sociedad, la partícula cósmica y lo humano, para argumentar las propuestas, propugnar las decisiones de manera co/reflexiva, creativa con mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano, enfatizando en el potencial humano con lo otro. En este sentido, en la voz experiencial de un docente en formación inicial reflexionamos la premisa de:

(...) un docente que se preocupe realmente por formar además de profesionales, seres humanos, personas, este que no sea un técnico, que sea un ser humano formado profesionalmente, tiene que incluir en la interacción con sus docentes en formación inicial. Esas temáticas de idear comunidades inclusivas y generar reflexiones acerca de ambos, nos incentivan a mirarnos

intrínsecamente, porque hay que conocernos nosotros, tenemos que valorarnos como seres humanos, tenemos que depender de ese conocimiento. Esa valoración que nosotros hagamos de nosotros mismos hará de mejor calidad las relaciones que tengamos con los otros diversos en la acción educativa como profesionales. (Testimonio de una docente en formación inicial, UPEL IPB, Barquisimeto; 2019).

Entonces, cobra notabilidad las *competencias* sociales a vigorizar en el proceso formativo, precisadas como: *competencias personales del sentir*, se definen como aquellas habilidades intrínsecas que conllevan al alcance de la autorrealización feliz, mediante el fortalecimiento de las virtudes de sabiduría, conocimiento, coraje, justicia, moderación, humanidad con trascendencia. Las *competencias personales de acción*, conllevan a vincular las fortalezas personales, las emociones y sentimientos con el pensar, que a través de la dialogicidad significativa, dan paso al aprehendizaje auténtico, que permite alcanzar los niveles más altos de gratificación; en ella se vislumbra la creatividad, curiosidad, apertura mental, amor por el aprendizaje, perspectiva, perseverancia, ciudadanía y autocontrol. Por último, *la competencia personal de acción comunitaria*, son las que promueven el desempeño praxiológico de las demás competencias, para la transformación de las realidades acontecidas en un contexto específico, implican la coordinación, planificación de la acción mediante el trabajo colaborativo que incentivan a abordar significativamente las necesidades reales del mismo.

Reflexiones finales

El planteamiento originario en este ensayo, conexas la comunidad en la educación universitaria, la exhorta a sumergirse en el trascender de co-convivencia con ese otro diferente para muchos otros. Asumimos, praxiológicamente la atención no convencional en la formación inicial del docente, como la acción que ayuda a potenciar competencias humanas para engendrar actitudes de sabiduría cognoscente, comprensiva y emocional, conllevan a actuar en las comunidades significativa y eficazmente a partir de una praxis educativa más humanizadora. De la viva voz de una docente en formación inicial:

...El trabajo social comunitario persigue un cambio social de toda una comunidad; actuando de manera grupal, alcanzando metas sostenibles; encaminadas

de acciones para producir cambios colectivos. El tiempo es un factor favorable cuando hacemos algo que va dirigido con amor para cumplir con un aporte a la universidad, y así retribuir con constancia la entrega de esas personas que con diligencia nos enseñan a ser mejores seres humanos para el aprendizaje de otros. Es importante resaltar que estas actividades fueron realizadas con el fin de que los niños se incentiven de volver a la escuela y sepan la importancia que tienen los estudios, no porque no se tenga los recursos necesarios van a dejar de luchar por sus sueños, la educación es sumamente importante para todos porque nos brinda herramientas necesarias para que en un futuro sean personas de bien y puedan llegar muy lejos..(Testimonio de un Docente en formación inicial, UPEL IPB, Barquisimeto; 2019).

Este deliberar hermenéutico reflexivo, fruto de una praxis resignificada espera que los docentes universitarios en conjunto con los docentes en formación inicial de educación especial, propicien significativamente una educación pedagógica humanizadora en todo su proceso formativo, tanto en el accionar en ambientes convencionales como no convencionales, y en éstos logren idear comunidades en atención de aquellos grupos en situación de discapacidad y vulnerabilidad. Busca considerar en el proceso pedagógico, el discurrir un proceso de liberación ecológica humana consigo mismo, con los otros y lo otro, dentro de un ambiente humanizante que conlleva a accionar dentro de un contexto más específico de co/convivencia alteri de identificación trascendente del ser en el hacer.

El accionar en esa partícula cósmica llamada comunidad, está arraigada a los cimientos de una racionalidad humanista, ecológica, holista trascendente del desarrollo humano, entretejida a los cuatro pilares de esta nueva visión ontológica comunitaria para la atención de la diversidad humana, que involucran el amor ágape, la armonía corpórea, voluntad y el agradecimiento recíproco. Juntas convierten el proceso de “aprehendizaje” del docente en formación inicial, en una acción más humana con disposición al diálogo consigo mismo, los otros y lo otro. Consecuentemente, le permite relacionarse dentro un contexto natural, espiritual, respetuoso de las diferencias humanas y humanizantes, considerando holísticamente las necesidades de los otros y lo otro; sin olvidar el origen de sus sueños esperanzadores, la creatividad e innovación dentro de su vocación, que trae consigo y que lo llama a una relación dialógica tierna, que intenta

fortalecer en su praxis profesional la atención de la diversidad humana, de esos otros vulnerables, homogenizados por otros tantos, llenos de cegueras paradigmáticas.

Con ello, dentro de sus acciones pedagógicas iniciales estimulará la interacción entre los otros diversos de la comunidad, a fin de lograr su inclusión social, desarrollando el abolengo de lo humano y en lo otro de la comunidad, actitudes positivas hacia la defensa ecológica valorativa de esa partícula cósmica en un continuo humano que necesita fomentar en su contexto la cultura de paz, felizmente justa para todos. Del mismo modo, promoverá la incorporación consciente, cognoscente, comprensiva, solidaria de la familia de aquellos grupos vulnerables, ideando alternativas para la solución de problemas humanos dentro de lo humano, sin olvidarse de avivar entre todos los que coexisten en el contexto, el cultivo de sus valores y tradiciones para contribuir a la formación de una sólida gnosis nacional diversa.

En la medida en que el docente de formación inicial se comprometa comprensivamente con este “saber hacer” humanizante, va a vigorizar su capacidad en el futuro de enseñar, dentro de pensamiento holístico reflexivo trascendente que le permitirá ver más allá de la condición humana dentro de lo humano diverso. El integrar a la comunidad en su formación inicial docente en ese proceso de enseñar y aprehender, para nutrir su inteligencia racional, emocional espiritual, refundan en su ser y comprender hacer: el agradecimiento con los otros, la amistad vivenciada en lo mutuo humano y armónico con la naturaleza, la confianza entre el ser-entorno-ser-nosotros-entorno, la solidaridad y felicidad. Es un viajar pedagógicamente para darle sentido intrínsecamente a la vida docente y su accionar más humano.

Es una demostración de “aprehender” colaborativamente, con sentido de pertenencia, que dentro del continuo humano alcanza cambios que se pueden mirar en la forma de pensar y actuar de las personas que integran todo el proceso formativo inicial. Es la concepción de avizorar un acto pedagógico que en el mañana involucre las vidas humanas de todos, en una sana convivencia fraterna y contribuya a solucionar los diversos problemas que se susciten con las personas en situación de discapacidad y vulnerabilidad, con la participación comunitaria de los otros con los otros.

Lo anterior, no es más que lo humano con su mejor saber-entender-comprender-reflexionar, quien se proyecta con todas sus capacidades humanas diferentes junto a otros, para asentar los medios más idóneos educativos humanizadores-humanizantes, y mantener estable el equilibrio entre ambiente, sociedad y el desarrollo humano. Son valores intrínsecos que se

conjugan con los de esa partícula cósmica, para exteriorizarse como un amplio ejido de acción cognoscente comprensivo tierno, con el transcomplejo emancipador trascendente, que se cohesionan en un continuo “aprehendizaje” colaborativo, activo experiencial, que solidifica la contemplación, el deleite, la admiración, armonía, el disfrute y belleza que nos regala humanamente la educación humana y diversa, dentro de lo humano con los otros y lo otro.

La ejecución del proyecto comunitario haciendo comunidades para la atención de la diversidad humana, “conexada” a la formación inicial del docente en la praxis no convencional, ha sido la ética para el desarrollo humano trascendente sostenible y sustentable dentro de lo humano, en una génesis de promover la acción social participativa para el bien común; para la coexistencia de derechos sumados e individuales, aún si existen diferencias en lo humano (situación de discapacidad y vulnerabilidad). Su auge a través de la atención no convencional en la formación inicial del docente, ha contribuido en las realizaciones personales y comportamientos sociales de los docentes universitarios, docentes en formación inicial y los miembros de la comunidad, quienes anhelan un mañana justo para todos.

Son premisas que se unen con el objetivo primordial que el ser humano con vocación docente, alcance la necesaria reconciliación entre la razón y lo moral, para tomar consciencia, autonomía y control sobre sus mundos de vida con él mismo y los otros, dentro de lo otro; haciéndose corresponsables de sus actos hacia sí mismo, los demás y la naturaleza en la deliberación de lo justo y lo bueno para todos los humanos diversos.

Se trata de educar lo humano del docente inicialmente en diferentes contextos, incluyendo la acción no convencional, con la finalidad de idear e instaurar las mejores condiciones y el sentido de la vida de todos los integrantes que están involucrados en el proceso formativo. Lo imperante, es ese salvaguardar las relaciones personales gratificantes basadas en el amor, comprensión, respeto y libertad; destacando que ello solo depende de los recursos afectivos que cada ser humano posee al interactuar en su contexto con los otros y sobre todo con el medio comunitario en el cual las personas en situación de discapacidad y vulnerabilidad requieren ser justamente atendidas, para potenciar sus capacidades humanas y alcanzar la anhelada participación activa en su contexto social. Finalmente, podemos decir que este resignificar en la formación inicial del docente de educación especial, trasciende lo racional, involucra lo humano en un todo recursivo, que desencadena re-educar en co/reflexión significativa

de lo humano humanizante, para la atención de la diversidad humana en su comunidad de origen.

«Cuando ya no podemos cambiar la situación, tenemos el desafío de cambiarnos a nosotros mismos». (Víctor Frankl)

Referencias

- Bergel, S. (2015). *Diez años de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Argentina: Universidad de Buenos Aires. Revista Bioética. Volumen 23, No. 3, pp 446-455. <https://doi.org/10.1590/1983-80422015233081>.
- Castillo, M. (2016). *Espiritualidad para el bien común*. México: Carta de la Tierra Internacional. <https://www.cbd.int/cepa/cepaair/2016/presentations/bkwsu.pdf>
- Cussiánovich, A. (2016). La Pedagogía de la Ternura -Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. *Revista Diálogos*. (16), pp 63-76. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i16.2516>.
- De Castro Zumeta, M. del C., y Orfila Vilera, R. del V. (2019). 5. La escuela en la construcción de la identidad sociocultural de la localidad. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB*. 23 (3), pp 110-131. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i3.1170>
- Gallegos, R. (2018). *Educación holista, aprender a ser*. España: Fundación Ramón Gallegos.
- Gil, L., et al., (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Buenos Aires: CLACSO. Consultado 20 de Enero 2020. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf .Doi: 10.2307/j.ctvnp0jhs.
- Informe sobre Desarrollo Humano. (2019). *Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD /PUB.2019/1 UN Plaza, Nueva York, NY 10017, Estados Unidos). http://www.hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_es.
- Lévinas (1991). *Entre Nosotros. Ensayos para pensar al otro*. Madrid: Pretextos.
- Manosalba, S. (2018). *Liderazgo y comunicación: prolegómeno reflexivo para escuelas de enfoque inclusivo*. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*. 4 (2), pp. 80-100 <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.2.1140>
- Perdomo, Y. (2019). Formación inicial del docente desde el desarrollo humano y la filosofía de

la diversidad. *Revista Varela*. 19 (52), pp. (48-64).

<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/es/>

UNESCO (2015a). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697_spa

UNESCO (2015b). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. París:

UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es

UNESCO (2016). “La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos”, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016*.

París: UNESCO <https://es.unesco.org/gem-report/node/1279>

UNESCO (2017), “Seis maneras de asegurar que la educación superior no deje a nadie atrás”, *Documento de política*. París: UNESCO. <https://www.nodal.am/2017/05/unesco-seis-maneras-asegurar-la-universidad-no-deje-nadie-atras/>

Perdomo de P., Yarinés del C.

Dra. En Ciencias de la Educación (ULAC), Msc. Educación Especial (UPEL-IPB), Lic. Educación Especial Mención Retardo Mental (UJMV); Coord. y docente asociado del Programa de Educación Especial en Retardo Mental UPEL-IPB (2009 hasta la actualidad). Coordinación del Núcleo de Investigación Desarrollo Humano y Diversidad (NIDEHUDI)

Campos O., Alejandro J.

Msc. Educación Especial (ULAC), Prof. Educación Especial en Retardo Mental (UPEL-IPB). Docente Asistente del Programa de Educación Especial en Retardo Mental UPEL-IPB (2015 hasta la actualidad), Coord. Especialización para la Atención de las Personas con Discapacidades UPEL-IPB. Investigador del Núcleo de Investigación Desarrollo Humano y Diversidad

FORMACIÓN DEL DOCENTE INCLUSIVO: UN RETO POSIBLE ANTE LA URGENCIA EDUCATIVA

Inclusive teacher training: a possible challenge in the educational emergency

Vásquez, María

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”
Venezuela

mar_vasq@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8764-9571>

FORMACIÓN DEL DOCENTE INCLUSIVO: UN RETO POSIBLE ANTE LA URGENCIA EDUCATIVA

Inclusive teacher training: a possible challenge in the educational emergency

Resumen

En esta contribución se propone la creación de un espacio reflexivo para la formación de un docente inclusivo. La misma, parte de la inquietud por atender el aspecto personal del futuro maestro, desde la reflexión y el diálogo. Está conformada por tres etapas: Introspección, el otro y acciones transformadoras. Cada una de ellas invita al aprendiz a evaluar los conceptos, ideas y prejuicios que inciden en la praxis docente, con la intención de afirmarlos, modificarlos o eliminarlos, según sea el caso. En fin, de transformarlo en el docente inclusivo que la sociedad demanda.

Descriptores: formación, docente, inclusivo.

Abstract

This contribution proposes the creation of reflective space for the formation of an inclusive teacher. It starts up with the concern to pay attention to the future teacher's personal aspect, from reflection and dialogue. It is composed of three stages: Introspection, the other, and transformative actions. Each of them invites the learner to evaluate the concepts, ideas, and prejudices that affect teaching practice, intending to affirm, modify or eliminate them, as the case may be. In summary, to transform him into the inclusive teacher that society demands. Keywords: training, teacher, inclusive.

Introducción

En el desarrollo de un país, la educación se concibe como uno de los aspectos fundamentales, ya que a través de ella sus ciudadanos comparten los valores, preceptos y la cultura que les caracteriza, formándose como persona dentro de un contexto social. Por ello, la meta de convertirse en una sociedad inclusiva debe comenzar por un sistema educativo que sienta las bases y promueva su expansión. Esto solo podrá completarse con docentes que vivencien, fomenten y enseñen los principios de igualdad, respeto y otredad.

La formación de un docente inclusivo, se convierte entonces en una urgencia. Esto, si se apuesta por la construcción de una sociedad donde todos tengan su espacio, sin exclusión o distingo de ningún tipo. Así también, un sistema que abra posibilidades para el desarrollo integral de la persona desde lo que es, sabe y puede hacer; concretando en hechos lo declarado a través de currículos y políticas educativas nacionales e internacionales.

La educación dirigida a educandos que presentan características diferentes tales como, raza, sexo, origen social y/o discapacidad, se ha convertido en una necesidad inaplazable de atender en las instituciones educativas. El maestro constituye un elemento fundamental para garantizar la inclusión educativa, para ello, él mismo debe ser una persona con principios inclusivos. Le corresponde entonces a la formación ofrecida en las casas de estudios pedagógicos, garantizar la construcción de esta mirada en cada uno de sus egresados. Cabe señalar que, dicho proceso es individual, subjetivo y estrictamente personal. Por ende, demanda un nuevo enfoque en la formación docente, nuevas estructuras y espacios continuos de reflexión, diálogo, acción y nuevamente reflexión.

Ahora bien, ¿es posible formar maestros inclusivos en la actualidad? La premisa que sustenta esta contribución es que sí, y que existe la posibilidad de formar docente para la inclusión. En este trabajo se presenta una propuesta que busca contribuir para el logro de tal fin. La misma, permitirá al aprendiz de maestro a través del acompañamiento universitario, asumir el desafío que implica su trans-formación personal, con miras a una educación sin exclusión. Esto es un reto posible de alcanzar, aún en medio de la urgencia en que pueda encontrarse nuestro sistema educativo.

Esta idea resultó de la experiencia personal como docente, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB) en Venezuela;

específicamente en el programa de educación especial que se dicta en dicha casa de estudios. La inquietud emerge a través de la revisión de textos, documentos y especialmente del contacto diario con docentes de primaria, secundaria y estudiantes de la universidad, entre quienes constantemente se debatía acerca de las mejores estrategias para atender a los educandos con características diferentes; pero, ninguna de ellas se traducía en acciones efectivas en las aulas de clases.

Al reflexionar sobre lo descrito, surgió la interrogante: ¿Por qué no se concretan las estrategias inclusivas en una atención óptima para los educandos, a pesar de las orientaciones ofrecidas? La búsqueda de respuestas en la literatura existente, permitió encontrar coincidencias acerca de la necesidad de una formación integral del docente que está preparándose para tal fin. Por lo tanto, era necesario atender el aspecto técnico profesional, así como el personal y subjetivo, si se esperaba formar un docente inclusivo. En este sentido, destaco la siguiente:

La formación del docente inclusivo no puede relegarse a la aplicación de unas técnicas, recursos o estrategias. Una perspectiva amplia nos obliga a considerar la dimensión ética y personal del docente, y por consiguiente la necesidad de una formación que aporte en este sentido (Medina, et.ál.; 2017, p. 424).

En la cita, se reconoce la relevancia de atender el aspecto personal del estudiante de educación, como elemento para la conformación de un verdadero docente inclusivo. Lo expresado, permitió confirmar que algo faltaba en la formación ofrecida. Si bien, se entrenaba para el manejo de estrategias, recursos y técnicas que permitiesen una atención holística y global de los educandos, estos no eran suficiente sino se trabajaba en una transformación interior en el futuro maestro. Lo antes mencionado, invito a indagar sobre el tema a través de un trabajo de investigación libre, del cual surge la iniciativa de abrir espacios reflexivos durante el proceso formativo, que atendiesen al ser de la persona y no solo su hacer.

De lo anterior, emerge esta propuesta de un espacio reflexivo durante la formación del docente. Su propósito está centrado en promover en los estudiantes de educación la necesidad y posterior decisión de un cambio personal y profesional. La misma parte del principio de reflexión dialógica y busca la transformación del futuro profesional de la docencia, en una persona con genuino respeto por el otro, convencido de ofrecer una educación que responda a cada uno y de buscar todas las alternativas posibles para completar el desarrollo integral del educando en su máximo potencial. Es decir, un docente inclusivo.

La propuesta que se describe a continuación, está presentada en tres partes: El reto posible ante lo urgente, donde se expone la necesidad de formar un docente para la inclusión educativa. Seguido por: Momentos reflexivos para la formación del docente inclusivo; el cual consta de tres espacios: Lo interior, el Otro y acciones transformadoras. Por último, una reflexión acerca de la oportunidad que podría tener esta propuesta si las personas que viven la educación se comprometen con ella. De esta manera, se espera contribuir en la construcción de un docente inclusivo, es decir un maestro formado para educar a la persona, en su máxima posibilidad de *ser*.

Disertación reflexiva

El reto posible ante lo urgente

La educación ha vivido un proceso de cambio en las últimas décadas, la realidad de las aulas de clases ha dado un viraje, en gran medida gracias al avance de las políticas educativas y los acuerdos internacionales que abogan a favor de una educación para todos. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de su órgano oficial: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) viene promoviendo un llamado mundial a la conformación de una *escuela para todos*. Tal solicitud fue ratificada en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) donde se fijan las metas para la educación 2030. Dicho documento sostiene la necesidad de abrir los horizontes educativos, brindando formación sin distinción de sexo, raza, clase, religión y/o capacidades; animando a los gobiernos para crear vías que permitan concretarla en cada continente y construyendo así un mundo donde todas las personas tengan cabida.

Estas iniciativas internacionales hasta ahora han redundado, por lo menos en Venezuela, en un aumento de la matrícula de personas con discapacidad en las aulas de clases comunes y una mayor incorporación de estudiantes de bajos recursos al sistema educativo. Lo anterior, comienza a mostrar el camino hacia una educación inclusiva, al tiempo que demanda una serie de cambios sustanciales en el hacer diario de las instituciones educativas. Asimismo, convierte esta nueva realidad en una urgencia necesaria de atender; un reto que debe asumirse por todos los involucrados en el proceso educativo.

La educación inclusiva, viene a ser una concepción de la educación que responde a las características particulares de los educandos, proporcionándoles los recursos necesarios para avanzar en su proceso de formación. La misma, “no solo respeta el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora implícitamente la existencia de esa diversidad” (Arenas, 2016, p. 246). En este sentido, la inclusión realza el valor de las características que nos diferencian como seres humanos, en lugar de señalarlas y estigmatizarlas. Así, continúa la autora “La educación inclusiva implica que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad” (Arenas, 2016, p. 246). En este enfoque, todos los educandos tienen un espacio y la posibilidad de aprender junto a sus pares, incluso aquellas que presentan alguna discapacidad.

La asunción del enfoque inclusivo, conlleva dejar a un lado cualquier tipo de conceptos aprendidos sobre el alumno ideal, la homogenización de la enseñanza y los prejuicios acerca de quién puede aprender y quién no, e invita a cambiar la manera de concebir el proceso educativo. Al visionar la educación como un proceso heterogéneo, que responde a la individualidad de la persona, se está ante la presencia de un modelo en el cual no hay una sola manera de dar un contenido, o de evaluarlo. En su lugar, deben multiplicarse las ofertas para aprender y mostrar las competencias aprendidas, esto exige en sí mismo, un docente preparado para ello. Al respecto, se plantea:

Las premisas de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos sino a cómo se educa a todos... Por tanto, el profesorado y las escuelas ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades a cualquier alumno/a, pues todos tienen el mismo derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus propias necesidades. (Medina, 2016; p. 199).

Tal como refiere la cita, la posibilidad de inclusión no se trata sólo de educar a un segmento de la población estudiantil, por el contrario, consiste en la oferta de una escuela para todos. De tal manera que no son los educandos los que se adaptan, sino el entorno y especialmente los profesores, que se preparan para ofrecer las oportunidades de aprendizaje. Por ello, resulta necesario iniciar la formación de un profesorado que responda a esta visión, en tanto

presentaré algunas breves consideraciones sobre lo que se entenderá por docente inclusivo y por formación del docente inclusivo.

El docente inclusivo. Es una frase que viene a incorporarse al lenguaje pedagógico, tras la concepción de la inclusión como enfoque para el proceso educativo. La misma, describe un profesional de la docencia con características particulares, puesto que está preparado y es, un docente capaz de entender las diferencias que caracterizan al grupo de educandos. Entre los elementos que distinguen a dicho maestro están: personales y profesionales. Los elementos personales se refieren a la historia misma del maestro, su contexto y relación con el otro. En las profesionales, es capaz de reconocer las diferencias que caracterizan a sus alumnos y actúan en consecuencia, facilitando todas las oportunidades posibles para aprender (Hirmas, 2015).

En el país, la percepción de los docentes en ejercicio sobre la responsabilidad que implican los procesos inclusivos, está caracterizada por el temor y la duda. Esta aseveración se fundamenta en el siguiente argumento, producto de un trabajo de investigación sobre el tema:

(...) aunque reconocen el valor de la inclusión... el docente venezolano expresa sentirse inseguros y sin las competencias suficientes para asumir los retos que constituyen los grupos de aprendizaje heterogéneos, atribuyendo esto en gran medida a su falta de preparación inicial y continua en función de la diversidad biológica, social, cultural y académica propia de los estudiantes al emprender su aprendizaje (Ledezma, 2017; p. 1).

La conclusión antes citada, da cuenta de la situación en la que se encuentran los docentes venezolanos, al sentirse pocos competentes para enfrentar el reto que subsume la inclusión escolar. En su mayoría refieren la formación inicial, como el elemento clave para convertirse en un docente inclusivo. Lo anterior, confirma la necesidad de ofrecer una formación docente que permita la consolidación del docente inclusivo.

Formación del docente inclusivo: La tarea de formar a los futuros docentes, reviste en sí misma una alta carga de responsabilidad social, ya que debe garantizar el egreso de profesionales competentes para atender a las próximas generaciones y sentar las bases de la sociedad. Entorno a la inclusión, se requiere un maestro preparado para asumir la diversidad en el aula desde los principios de otredad, respeto, equidad y amor. “La educación inclusiva necesita...un docente capaz de diversificar su rol orientador con miras a promover la participación efectiva de todos los actores sociales del hecho educativo en y para el fomento de valores inclusivos que

favorezcan la atención educativa” (Carmona & Rodríguez, 2017; p. 1). Tal como señala, si se busca la consolidación de una educación realmente inclusiva, es necesario formar un docente que crea, viva y practique los valores inclusivos.

La construcción de un docente inclusivo, debe reunir los elementos propios de la pedagogía y la investigación; pero, dentro de una dinámica que incluya la formación personal y la profesional. En este sentido, el tiempo de permanencia en las casas de estudios pedagógicas, debe enfocarse más allá de la formación, en una trans-formación del ser.

Reconocer al estudiante de educación, como una persona cargada de un bagaje de información previa, juicios y prejuicios en torno a las diferencias que coexisten en las aulas de clases, es el primer paso para comprender que estos elementos deben ser hechos conscientes por ellos y reflexionados. Para preservarlos si son consecuentes con la visión inclusiva o modificarlos, si se presentan como un obstáculo en la tarea de ofrecer una educación de calidad. Así también, requiere proveer todas las herramientas técnicas profesionales, que permitan atender la diferencia desde el respeto al otro.

Todo esto, sirve de base a la idea de una educación diseñada a la medida del grupo de educandos, quienes presentan características similares, pero, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. De allí que el docente debe proporcionar el apoyo necesario dentro de los ambientes de aprendizaje, para atender a cada persona como ésta precisa, entendiendo que las necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa. Esta concepción de la educación, trae consigo un proceso introspectivo para el docente que se forma, ya que requiere una revisión desde el interior de las personas e instituciones, posibilitando la experiencia educativa en todos los niveles y modalidades.

Lo planteado hasta aquí, hace visible la necesidad de promover cambios en los procesos de formación docente, con miras a la consolidación del docente inclusivo que la educación y la sociedad misma está demandando. Con base en esto, se creó una propuesta de espacios reflexivos durante la formación docente, que permitan al futuro pedagogo indagar en su ser, sus ideas y el contexto que le rodea, para asumir los cambios requeridos y vivenciar el proceso transformador de convertirse en un docente inclusivo. Así, se visibilizaría la posibilidad de alcanzar el reto planteado sobre la formación docente, ante la urgencia educativa.

Momentos reflexivos para la formación del docente inclusivo

La propuesta que a continuación se describe, tuvo su origen en la necesidad de brindar aportes para la construcción de un maestro competente para educar desde y para la inclusión. La misma consiste en tres momentos o etapas reflexivas que permitirán a los estudiantes de educación, replantearse sus propias ideas, sentimientos y posturas sobre él mismo, el otro, la carrera elegida y su accionar como docente. Cada una de ellas, deben ser transitadas, vivenciadas y aprehendidas por quienes desean ser parte del suceso educativo, además de mediadas por procesos dialógicos; de lo contrario sería cuando más, un ejercicio de lectura pedagógica. En el siguiente gráfico, presento las etapas anunciadas que delinean el recorrido reflexivo para la transformación.

Figura 1.

Momentos reflexivos para la formación del docente inclusivo. (Vásquez, 2020)



Fuente: Material elaborado por Vásquez, (2020)

En la figura 1, se ilustran las tres (3) etapas de la propuesta, denominadas *momentos reflexivos para la formación docente*. Estas son: a) Introspección; b) el otro; y c) acciones transformadoras. Cada una de ellas, representan espacios de reflexión para la transformación,

que nació a partir de las premisas de la educación inclusiva. La misma debería trabajarse durante el proceso de formación docente, en forma secuencial, lo que permitirá transitar por cada una de las etapas sin presiones por avanzar, sino llevados por el mismo proceso hasta consolidar cada una de ellas. De esta manera, aportar para la construcción de ese perfil personal y profesional anhelado para el docente en formación.

Momento 1. Introspección

La introspección, entendida como el examen que una persona hace de su propia conciencia para reflexionar sobre ella, pone de manifiesto la intención que priva en este primer momento: Una búsqueda en lo profundo del ser, desde el ser mismo. El revisarse introspectivamente, involucra indagar en las percepciones, ideas, conceptos y prejuicios que me ocupan como ser; explicitarlos y cuestionarlos. Según, el Diccionario de Filosofía es “mirar dentro de uno mismo... no podemos entrar en los actos mentales de los demás, solo tenemos acceso directo a nuestras sensaciones, nuestras ideas, nuestros deseos” (González, 2004; p. 243) Tal como señala el autor, es la mirada interior por medio de la cual puedo inspeccionar mis propios actos psíquicos; en ocasiones puede asumirse como un mirar y a veces como un sentir. La definición anterior, deja implícito un proceso subjetivo para la observación de lo que hay dentro de sí y de aquello que siente, como asunto personal y muy propio del sujeto.

Dentro de este marco, se asume como primer paso para enrumbarse a la formación de un docente inclusivo, el atreverse a mirarse a sí mismo. Es la búsqueda interna de las razones que impulsan las acciones; escudriñar en la construcción de vida que se ha realizado a lo largo de la propia existencia, la cual irrumpe inesperada y sigilosamente en cada acción presente. Todo esto, involucra un acto de madurez y responsabilidad por lo que se piensa y siente.

Significa pues, explorar hacia adentro e inquirir en la intimidad de su ser, procurando una respuesta honesta y sincera, es tal vez uno de los desafíos más difíciles para el ser humano, si no se ha hecho de esto un hábito. Es así, porque lleva a descubrirse en el trasfondo de sus acciones, cuestionarse las decisiones y responder en función de los principios que le rigen. Por eso, difícilmente se iniciará por sí solo; es necesario entonces acompañarse de andamiajes que impulsen este movimiento, sobre todo si se es un docente en formación.

En el campo educativo a nivel universitario son poco frecuentes este tipo de procesos. Los currículos de las casas de estudios pedagógicos ofrecen escasos o ningún espacio para la

reflexión y/o el conocimiento interior; aunque en su mayoría se declaran instituciones humanistas e integrales, son exiguos los esfuerzos por desarrollar lo humano e íntegro de sus participantes. Por lo general, se asume que el docente requiere principalmente conocer la *técnica* para enseñar, de modo que en su vida profesional se dedique a aplicarla y hacerlo con significado. De esta manera, satisfacer los intereses del grupo y su entorno, pero, son casi mínimas las ocasiones en que esa técnica es puesta en cuestionamiento, especialmente por ellos mismos y menos probables es la revisión de los presupuestos, juicios y prejuicios detrás de cada acción.

Por consiguiente, es necesario iniciar un movimiento transformador que permita promover en las aulas universitarias verdaderos espacios de reflexión dialógica consigo mismo; formalizados en sus modelos curriculares y que inicien por reconocerse en su esencia. Asimismo, adentrarse en un proceso de introspección a través del cual indagar dentro de sí, en la búsqueda por encontrar los presupuestos ontológicos, epistémicos y metodológicos que le configuran como persona y los cuales se reflejarán en el campo profesional. Todo ello, con el propósito de: identificarlos, valorarlos y si fuese necesario replantearlos.

Este primer paso, no se trata de charlas superficiales o encuentros verborrécicos carentes de sustancia, deben consistir en una invitación recurrente a pensarse, cuestionarse y transformarse si realmente se busca un docente inclusivo. En ellos, el estudiante de educación debe reflexionar acerca de:

- a. El educando: Si hay un concepto necesario de revisar para quienes se forman como maestros, es el del aprendiz. No sólo estudiar las teorías que existen sobre ellos, las cuales permiten edificar un referente teórico, sino, la idea construida en su vivencia personal y académica de lo que es *el ser* al cual se educa. Eso, si se está dispuesto a migrar hacia una educación que responda a la persona, buscando su máximo grado de desarrollo y plenitud, tal como lo plantea la inclusión educativa.
- b. La exploración planteada para los estudiantes de educación, puede enmarcarse a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué son los educandos?; en su estructura de pensamiento ¿tiene un ideal único del estudiante o comprende la diferencia como principio humano? Al ver a sus aprendices, ¿qué siente? ¿Qué piensa? En lo referido al proceso educativo, ¿siente que hace un favor? ¿Se considera a sí mismo buena gente y es su deber ayudarlo? y/o ¿lo visualiza como una persona desarrollándose

hasta su máximo potencial y siente gusto en acompañar ese proceso? Las respuestas que emerjan de esta reflexión, demarcarán las acciones a seguir en la atención educativa ofertada.

- c. La afirmación anterior cobra sentido, cuando se reconoce que las diversas tareas a ejecutar por el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, estarán determinadas a partir de su concepto del educando. Por esto, en la medida que el estudiante de educación se haga consciente de sus pensamientos y sentimientos con respecto al aprendiz, estará más abierto a transformar aquello que le impida pensar en su máximo potencial de desarrollo. Además, le permitirá comprender al educando como persona con características particulares, diversos y cambiante; con un entorno familiar, educativo y comunitario muchas veces en desventajas y que, por lo general, no reunirá las condiciones ideales esperadas.
- d. b) El proceso de aprendizaje. Es otro aspecto que amerita una revisión más allá del discurso sobre teorías y métodos, se refiere a cuestionarse: ¿Cómo entiendo el proceso de aprendizaje de los educandos? ¿De qué manera ellos aprenden? Al respecto se han escritos muchos libros, sin embargo, no es sino hasta que el aprendiz de maestro se responde a él mismo estas preguntas que tomarán forma las estrategias a través de las cuales promoverá la inclusión y facilitará el conocimiento, así como, el modo como los acercará a él y los obstáculos que pondrá o quitará de en medio para alcanzarlo.
- e. La educación inclusiva busca que todos los educandos puedan acceder juntos al conocimiento, aunque con ritmos diferentes y maneras particulares. Esta tarea debe emprenderse desde el reconocimiento del estudiante como unidad; con la intención de acompañarlo a descubrir su estilo de aprendizaje y desarrollarlo hasta alcanzar su mayor potencial. Entonces, el docente en formación necesita dedicar tiempo a conocer los estilos de aprendizajes y especialmente a re-conocerlos en otros. Lo anterior, le permitirá romper con cualquier preconceito y responder a la individualidad de sus educandos.
- f. Proceso de enseñanza. Entendido como el hacer secuenciado a través del cual se forma a la persona, es uno de los elementos claves en los cuales el estudiante de pedagogía debe reflexionar, sobre todo cuando se trata de consolidar una educación

para todos. Porque es allí, donde se deben tomar las decisiones acerca de cómo enseñar; y estas, también reflejan los prejuicios del educador. Entonces, la identificación de las ideas existentes acerca de cómo debe darse el proceso educativo, es imperativo para generar un cambio interior que permita proyectar una educación verdaderamente inclusiva.

- g. En este aspecto, la primera interrogante para cuestionarse y reflexionar es: ¿Debería existir una educación parcelada según las condiciones de cada educando, con docentes específicos para las particularidades? O bien, ¿una educación para todos los aprendices? A partir de esa respuesta se bosquejará el accionar docente. Si existe la certeza, o por lo menos, una inclinación positiva por una sola educación, entonces el futuro maestro podrá entender la diversidad humana y aceptarla como parte del diario vivir en el aula. En caso contrario, si es partidario de un proceso en donde cada uno sea ubicado según sus características con maestros especializados, entonces debe detenerse y reconsiderar toda su visión de la carrera escogida. De no ser así, nunca podrá ofrecer una educación personalizante, ni tampoco inclusiva.

Con base en lo aquí señalado, se concluye que el primer momento se convierte en una invitación al docente en formación para buscar hacia dentro de su ontología, epistemología y metodología. La pregunta a realizarse van enrumadas hacia lo que creen, piensan y motivan sus acciones y no a lo que saben. Es por eso que, la primera estación en la formación de ese docente inclusivo, es una subjetiva, intrínseca y dialógica. Por ello, debe ser abordada poniendo al descubierto su interior, transparentando su ser, en una práctica de honestidad personal-profesional, toda vez que este acto resulta indispensable para continuar un proceso transformador, como el que se pretende alcanzar en esta propuesta.

Momento 2. El otro

En este proceso de reflexivo, una vez que el estudiante haya sincerado su postura respecto a los educandos desde sus diferencias como personas, corresponde dar un paso más en el asunto de romper paradigmas educativos: el de conocer al *otro*. Sin embargo, debe quedar claro lo que se entiende por estas dos categorías: el *otro* y la *mirada*.

Al referirme al *otro*, parto de esta definición: “Dicho de una persona: distinta de la que habla o piensa” (Real Academia Española, 2019, definición 6). En la cita, se describe como una

persona igual a las demás, pero, al mismo tiempo diferente. De ahí que, no puedo de primera mano suponer lo que otra persona piensa y/o siente respecto a algo, sólo por la referencia personal que poseo de ello. Y esa otra persona, incluye definitivamente a los alumnos.

Como resultado de lo planteado, surgen algunos cuestionamientos, por ejemplo: ¿Es el otro distinto o igual al que lo nombra? ¿Podría verse como una extensión de sí mismo? Los estudiantes de educación deben plantearse estas interrogantes, cuyo proceso de respuesta permitirá aclarar y ampliar su visión de la pedagogía. Sobre ello, diversas posturas se advierten, en tanto aquí se asume que el otro es aquel distinto a mí pero que su existencia posibilita la mía, al permitirme comprender que hay diversas interpretaciones de un mismo objeto y que sigue siendo él mismo, lo que varía es la interpretación sobre él.

La educación inclusiva que promueve el respeto por el otro, en su individualidad coloca al aprendiz en un lugar de equilibrio con el docente, no porque exalte a uno y minimice a otro; sino porque lo reconoce como persona, pensante y capaz de aportar en su propio proceso de aprendizaje. En la visión tradicionalista de la educación esto no tenía lugar, ya que se ocupaba de tener uno que sabe, vertiendo información en aquel que aprende; restando total interés en ese otro. El cambio radica en una nueva versión de la relación docente-alumno y el nivel de participación de cada uno en el proceso educativo.

Todo esto trae consigo un giro en la praxis educativa, necesario de cara al reto que envuelve la educación inclusiva. ¿Qué es entonces lo que se propone en este apartado? La respuesta es polémica: Darle voz al otro. Enseñar al docente en formación que él no debe poseer todas las respuestas, por lo que requiere indagar en y desde la *mirada* de su estudiante que es ese *otro*, distinto a él, pero activo en su proceso. De esta manera, lo que tiene para decir acerca de cómo espera e intuye su proceso de aprendizaje; cuáles son sus requerimientos, donde solicitar ayuda o en qué espacio no la consideran necesaria.

Trabajar lo señalado en este apartado, permitiría dejar atrás el rechazo y la predisposición para atender, por ejemplo, aquellos educandos que presentan conductas disruptivas originadas por entornos inadecuados; así también, la concepción de minusvalía, caridad y condescendencia que ha acompañado por años la atención de los educandos que presentan alguna condición educativa especial de discapacidad. De este modo se comenzaría por abrir espacio para un nuevo docente, caracterizado por el respeto a la dignidad de la persona- educando, su posibilidad de expresarse, negociar y proponer acuerdos. En fin, ser participante activo de su formación,

alejándose de una educación alienada y en vías de ser un verdadero espacio de construcción social educativa.

Momento 3. Acciones transformadoras

Las etapas descritas previamente, suponen un esfuerzo personal de cambio y transformación. Se inicia con un proceso de búsqueda introspectiva por parte de los docentes en formación, cuya reflexión los conducirá a tomar decisiones respecto a su accionar. Este nuevo enfoque ontológico y epistémico tendrá una presencia directa en su práctica educativa posterior. De allí, será el origen de un verdadero cambio en la educación, replicado tantas veces, como futuros maestros lo comprendan y practiquen en su propio hacer pedagógico.

El novedoso enfoque planteado, pareciera colocar a los protagonistas del proceso educativo ante una invitación a *ir más allá* en el trabajo diario de educar. La frase anterior, puede entenderse como un espacio distante en el horizonte; sin embargo, es más bien un *volver acá*. Esto es, regresar al inicio en el que fueron creados, como humanos.

Un término para describir tal asunto es: “autoapropiarnos”, es decir, “nosotros: nuestra propia experiencia como sujetos humanos capaces de sentir, de preguntar y admirarnos, de pensar y entender, de buscar razones, de preguntarnos por el sentido y el valor de nuestra propia existencia, de tomar nuestras propias decisiones” (López Calva, 2006b; p. 87). El autor expone la idea de auto apropiación desde el autoconocimiento, la aprehensión de eso que se es y que describe su individualidad.

De esta manera, al invitar a los estudiantes de educación a reconocerse mutuamente con su educando en “Un yo y el otro”, como humanos con-vivientes y como personas conscientes de lo que son y de su propia existencia y la del otro, se apropiarán de capacidades personales que les permita profundizar los cuestionamientos y decidir en función de las respuestas que encuentren. Todo ello, en un proceso de reconstrucción individual, a partir de la relación con los demás.

Los docentes que se forman comprenderán a partir de estos espacios que sus acciones no deben ser actos de simple mecanización, sino que es necesario dar sentido a lo que viven y aprecian, en especial dentro del contexto educativo. Retomo aquí, la siguiente aseveración:

Entender lo humano desde lo humano, implica estar por encima de lo formal. Esto es, ese conjunto de estructuras sociales, administrativas y organizativas que, si bien en su momento permitieron dar *forma* a la institución

educativa, quizás ha llegado el momento de flexibilizar la arquitectura, entendiendo que estas, no son hechas de concreto y metal, sino de ideas. Por ende, al cambiar las interpretaciones, serán conmovidas las columnas de su edificación. (Vásquez, 2019; p. 182)

En la cita se propone un cambio estructural de las ideas que sustentan el proceso educativo. No se refiere a la destrucción total de su arquitectura, pero sí, a la rigidez exhibida por tanto tiempo y que atenta contra el desarrollo único e individual de la persona, pretendiendo la homogenización de lo heterogéneo. Lo cual, a la postre, termina marginando a un importante grupo poblacional que no se *ajusta a la establecido*.

Lo anterior, posiciona a los futuros maestros en un tiempo de acciones transformadoras que permitan rupturas formales, es decir, el momento en el cual las decisiones rompen las formalidades, la comprensión del ser humano toma una relevancia mayor que el cumplimiento de un requisito formal y la educación, lo cual llega a ser más un proceso de formación personal que uno de ajuste a la norma. En esta fase de rompimiento, no se trata de eliminar todo tipo de normas que dan estructura a la institución escolar; es bien sabido que sin una mínima organización sería difícil mantener un sistema tan complejo como el educativo, sin embargo, esto nunca puede estar por encima de la persona, lo que de alguna manera ocurre actualmente.

A la luz de los planteamientos señalados, el pedagogo que se forma debe interiorizar que, llegado el momento de las rupturas formales (cualquiera sea el lugar que ocupe en la estructura), debe ser capaz de tomar decisiones con incidencia en el proceso educativo. Pero no de forma arbitraria, sino a partir de su revisión interna como persona humana que ha escudriñado en el otro y su mirada (estudiante, colega, padre o cualquier *otro*) y que no se limita u obstaculiza con y por la forma, sino que la moldea para dar respuesta a la necesidad que surja en cada situación particular. Así, podrá superar la rigidez de la misma y adecuarla para lograr el objetivo primordial de la pedagogía, el máximo desarrollo de la persona como ser humano.

Para ilustrar lo descrito en el apartado, es necesario que: Si al aula de clases se incorpora un educando, quien fue retirado a mediados del año escolar anterior porque sus padres abandonaron el país, entonces la normativa indica que lo debemos reubicar en el mismo nivel en el que se encontraba antes, porque no estuvo estudiando durante ese tiempo. Estas decisiones suelen ser rápidas y fáciles partiendo de lo estructurado; pero, no se tomó el tiempo necesario para conocer que sentía y pensaba el estudiante, ni siquiera hubo una conversación que le

permitiera al docente apreciar cuanto aprendió de la cultura de ese otro país, del mismo viaje y el crecimiento o involución emocional que pudo vivir durante ese periodo. Tenemos aquí un claro ejemplo de cómo la forma supera lo humano.

Es por eso necesario durante la carrera docente, que los estudiantes desarrollen las competencias para valorar situaciones particulares de cada educando y tener el criterio suficiente al tomar decisiones que, sin caer en ilegalidades, respeten a la persona y sus necesidades por encima de la norma. De esta manera, no se obstaculizará el ingreso o prosecución escolar de los estudiantes por limitantes administrativas, sino que éstas serán flexibilizadas, ya que responderán al uso que de ellas hagan, personas que comprenden a otras personas. Así, la educación estará cada vez más cerca de ser realmente humana.

Este momento de rupturas formales, quizás suene un poco drástico e *imposible* para los que ya ejercen la docencia. Pero, sembrado en el corazón de los jóvenes aprendices y practicado en las aulas universitarias, se convertirá en posibilidad real para la transformación de nuestra educación, en una realmente inclusiva. En fin, promover un cambio incluye socavar las bases de lo instaurado y reconstruir muros que sostengan la sociedad; plantar esta semilla hoy, permitirá recoger los frutos de la otredad, la mismidad y por ende, la inclusión.

Por lo antes planteado, los docentes en formación deben desarrollar una práctica profesional centrada en el conocimiento integral y holístico de sus educandos. A partir de allí, necesita construir competencias para ofrecer una atención educativa inclusiva que responda a la individualidad, que permita trasladar lo comprendido a la vivencia del aula, tomando las últimas teorías sobre enseñanza-aprendizaje y las de desarrollo humano, como marco referencial para la promoción de una educación que no busque el dominio de un listado de contenidos, sino el desarrollo del ser humano como tal.

Así también, al trascender la concepción de una educación parcializada y segregacionista por situarse en una inclusiva, transforma el enfoque de la planificación, la dinámica del aula, la rutina escolar e incluso los actores del proceso. Motivado a eso, las diferentes unidades curriculares del pensum de estudios, deben también ser reenfocados en su accionar, lo que conlleva a una revisión de los currículos de formación. Además, los estudiantes requieren ser capaces de construir un entorno escolar, que responda a cada persona y sus diferencias.

Ejemplo de lo planteado en el párrafo anterior, es la atención a personas con capacidades diferentes. En este sentido, cambiar la ubicación común de las aulas para permitir el acceso a un estudiante que use silla de ruedas, incorporar a la vida escolar el lenguaje de señas o proponer evaluaciones orales para personas con baja visión, debe ser algo natural y no extraordinario. Asimismo, el traslado del profesor para atender a un estudiante, clases colegiadas entre docentes, talleres sobre liderazgo de la mujer en primaria y secundaria, así como planificaciones transdisciplinarias para crear oportunidades al educando con talento superior en alguna de las inteligencias, pueda ser algo común y propio del proceso.

Las acciones mencionadas anteriormente, no serán más que el resultado de docentes en formación convencidos del cambio, y estaremos ante universitarios con una nueva visión del proceso educativo y objetivos centrados en los educandos y no en la generalidad. Es decir, trabajar por un proceso educativo de equidad y justicia, a través de adecuaciones curriculares en todos los niveles y espacios del currículo (Zacharías, 2015) que permitan formar futuros profesionales competentes, persuadidos y decididos a cambiar su realidad educativa. Todas ellas, acciones transformadoras requeridas para lograr el fin último del proceso educativo: la formación integral del educando, como persona humana, en la máxima expresión de su potencial y dirigido al logro de su plenitud existencial, para algunos: la felicidad.

Como colofón debo precisar que las etapas presentadas, deben ser asumidas como espacios de reflexión dialógica, inmersos en el transcurso de su formación como docentes. En ellas, el estudiante de educación se pasea por un encuentro consigo mismo, en búsqueda de sus propias ideas y concepciones. También, con los otros que componen el mundo escolar, conociendo sus miradas y re-conociendo su participación activa del proceso. A partir de allí, la asunción de un enfoque inclusivo se hará visible y facilitará la toma de decisiones, al sopesar la estructura contra la persona. Como resultado, este futuro maestro será un docente inclusivo, competente para vivenciar una práctica profesional y posterior entrada al campo laboral, cargado de acciones transformadoras para su entorno y especialmente, el de quien educa.

En suma, lo planteado en el texto no busca ser la *panacea* a los problemas educativos, tampoco un constructo incuestionable. Por el contrario, es una invitación a los lectores interesados en el tema de la educación, en especial para los formadores de docentes a cuestionarla, criticarla, desecharla y/o perfeccionarla utilizándola en su labor diaria. Claro está, para lograr los frutos esperados son los profesores universitarios quienes primero deberían

vivenciar tal propuesta.

Entendemos pues que, al revisar los planteamientos realizados en la contribución, hemos iniciando con la urgente necesidad de formas docentes inclusivos; es decir, no sólo alguien formado para enseñar, sino capaz de reconsiderar sus postulados ónticos y epistémicos en virtud de una nueva perspectiva de la educación. Así, se propuso el desarrollo de procesos reflexivos e introspectivos para develar esos preconceptos contruidos durante su vida y que se hacen presente durante el hacer docente. Luego, una etapa en la que se otorga al otro el espacio para ser, y se permite a sí mismo, conocer esa mirada de otredad, que redimensiona el suceso educativo. Todo lo anterior, da lugar al atrevimiento de romper con estructuras administrativas limitantes, y de llevar a cabo acciones transformadoras de la escena escolar, que permitan una educación verdaderamente inclusiva, personal y potenciadora del ser.

Reflexiones finales

La formación de docentes inclusivos se presenta ante las instituciones pedagógicas, como un verdadero reto de acción, una urgente necesidad de cambio para dar respuesta a una sociedad que espera por una educación donde todos sus ciudadanos puedan aprender juntos, con sus diferencias particulares. Ante esto, no puede haber pasividad, es necesario esforzarse por traer respuestas que resulten en cambios significativos de la formación y praxis docente. Es allí, donde deben emerger alternativas de acción, para hacer posible la educación inclusiva.

Lo planteado en esta propuesta busca promover espacios de reflexión. No está conformada por contenidos a enseñar y/o evaluar desde la práctica común, sino, que está dirigida a un despertar del espíritu en los estudiantes universitarios, a través del encuentro intra e intersubjetivo. El alcance que pueda tener la inclusión de estos momentos en el proceso formativo, dependerá en gran medida, del compromiso que adquieran estudiantes y formadores para imbuirse en ellos con una actitud abierta, honesta y sin reservas.

Aún queda mucho por escribirse sobre la formación de docentes inclusivos, aún más sobre la transformación del ser del futuro pedagogo, la intención fue aportar un conjunto de ideas proyectadas en el complejo universo humano, las cuales buscan consolidar la educación que es de todos, pero, que responde a cada uno. Tal concepción, apuntala al diseño de una escuela diferente, con estudiantes diversos y un nuevo docente. Trabajar porque esto sea posible, desde las aulas donde se forman y trans-forman los maestros, es el reto de las casas de estudios

pedagógicos. De esta manera, iniciará la reconstrucción de una sociedad de todos y para todos, que comienza por cada uno.

Referencias

- Arenas, A. (2016) De la integración a la inclusión: Una escuela para todos. *Revista ARJÉ*, 10 (19) pp. 241-249. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art18.pdf>
- Carmona, D. y Rodríguez, M. (2017). Formación del docente de educación especial y la educación inclusiva como política del estado venezolano. *Revista EDUCARE*. 21 (1) 27-49. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v21i1.69>
- González, J (2004). *Diccionario de Filosofía*. España. Editorial EDAF, S. A.
- Hirmas, C. (2015). El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva. Ediciones SM.
- Ledezma, M. (2017). Diversidad e inclusión: Implicaciones para la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 27 (50), 94-107. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718>
- López Calva, M. (2006) *Una filosofía humanista de la educación*. México, DF. Editorial Trillas.
- Medina, J. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 9 (1), 196-206. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80>
- Medina Rivilla, A., De la Herrán Gascón, A. y Domínguez Garrido, C. (2017). *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Editorial UNED.
- Real Academia Española. (s.f.) Otro. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 15 de abril del 2020, de <https://dle.rae.es>.
- Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. 21 de mayo del 2015.
- Vásquez, M. (2019) Educación personalizante. Propuesta para una vía de acción a la inclusión educativa. *Revista EDUCARE*. 23 (1), 159-187. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.15>.
- Zacharías, J. (2015) *Inclusión educativa: Fundamentos y herramientas para transformar las escuelas*. México. Ediciones SM.

Vásquez, María

Doctora en Educación UPEL-IPB. Docente Agregado en el Programa de educación Especial UPEL-IPB, Barquisimeto, Venezuela. Coordinadora de la Especialización Educación para la Integración de personas con discapacidades. Asesor y jurado de trabajos de investigación.

APORTES DE LA UPEL PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA FORMACIÓN DE CALIDAD

Contributions of the UPEL for Inclusive Education and Quality Training

Pérez, Doris

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez
Venezuela

dorisperezbarreto@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5111-4038>

Fernández, Betsi

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

betsifupel@gmail.com

 <https://orcid.org/000-0001-7595-0674>

León, Caritza

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

caritzal@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0147-3390>

APORTES DE LA UPEL PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA FORMACIÓN DE CALIDAD

Contributions of the UPEL for Inclusive Education and Quality Training

Resumen

Con esta contribución se persigue desarrollar una reflexión crítica sobre la educación inclusiva y su relación con los compromisos de la UPEL para propiciar una formación de calidad. Se argumenta la necesidad de la vinculación de la Educación Inclusiva con la Formación de Calidad del profesional de la docencia como un elemento inherente a las prácticas que promuevan el intercambio de conocimientos. Se concluye que la UPEL mediante sus políticas de Docencia ha contribuido con el registro de experiencias formativas y proyectos de innovación de un importante número de estudiantes, docentes y comunidad en general, a través de distintas actividades de extensión, investigación y postgrado las cuales han estado dirigidas al desarrollo de competencias comunicativas a través del uso de las TIC, las tecnologías Web, Ambientes Virtuales de Aprendizaje que han permitido superar las barreras de la exclusión y apuntar hacia mejores de calidad educativa de nuestros procesos académicos.

Descriptores: educación inclusiva, formación de calidad, universidad, calidad educativa

Abstract

This contribution seeks to develop a critical reflection on inclusive education and its relationship with the commitments of the UPEL to promote quality training. The need to link Inclusive Education with Quality Training of the professional instructors is argued as an inherent element of practices that promote knowledge exchange. It is concluded that the UPEL, through its teaching Policies, has contributed to the registration of training experiences and innovation projects of a significant number of students, teachers, and the community in general, through different university extension, research, and postgraduate activities, which have been aimed at developing communication skills through ICT, Web technologies, and Virtual Learning Environments that have allowed overcoming the barriers of exclusion and pointing towards improvements in the educational quality of our academic processes.

Keywords: inclusive education, quality training, university, educational quality

Introducción

En el contexto mundial, desde hace varias décadas se vienen desarrollando estudios por parte de Organismos Internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en la búsqueda de promover la Educación Inclusiva y la Formación de calidad. Asimismo, diversos autores han aportado, a través de investigaciones y estudios a contextualizar estas propuestas como producto de las Conferencias Internacionales en el ámbito nacional donde se desenvuelven, propiciando el intercambio de saberes y la construcción de nuevos conocimientos al servicio de la sociedad, específicamente en las Instituciones de Educación Superior (IES), como ámbito para desarrollar la presente contribución.

En este sentido, la presente contribución persigue como propósito desarrollar una reflexión crítica sobre la Educación Inclusiva y su relación con los compromisos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) para lograr una formación de calidad, partiendo de la experiencia desarrollada por las autoras como docentes y en el ejercicio de cargos de gestión, apoyada en su participación conjunta con miembros de la comunidad académica en el desarrollo de planes y proyectos vinculados con los ejes sobre los cuales se articulan las reflexiones. Para esto, hemos tomado en consideración fuentes relacionadas con aportes, estudios e investigaciones generadas por los miembros que integran la comunidad universitaria, vinculados con los Acuerdos y Propuestas de Organismos internacionales como UNESCO, OEI y la CRESALC, entre otros, en relación con el alcance de la Educación Inclusiva y la Formación de Calidad; sin olvidar que las mismas se encuentran inmersas en una sociedad sujeta a profundos cambios en todos los órdenes del acontecer mundial y nacional.

Al respecto, se producirá una contribución cuya difusión a nivel nacional e internacional permitirá el intercambio de saberes y experiencias que promuevan el desarrollo de propuestas y dimensionen el alcance de la Educación Inclusiva y la Formación de Calidad, en momentos como los actuales en los que todos nos encontramos signados por una pandemia que ha cambiado abruptamente las condiciones de vida e interacción entre los humanos. En tanto, entre otros aspectos, a nivel planetario y nacional, la pandemia del COVID-19 ha dejado en evidencia las agravantes condiciones de desigualdad social, económica, educativa y ambiental de los

estratos más vulnerables sujetos a pobreza extrema o crítica, sumado al empobrecimiento de los sectores profesionales que conforman el segmento poblacional medio de la sociedad para acceder a una formación de calidad.

Lo planteado ha sido expuesto en innumerables publicaciones relacionadas con los alcances y las limitaciones para acceder al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como herramienta tecnológica propuesta para dar continuidad al proceso educativo bajo la modalidad a distancia. En el caso de Latinoamérica y especialmente en nuestro país, este escenario ha permitido entre otros aspectos observar la profunda brecha que existe entre los distintos sectores de la población para acceder a servicios básicos tales como agua, energía eléctrica y telecomunicaciones, factores todos que profundizan la desigualdad e inequidad para ofrecer y recibir formación de calidad.

Queda claro que el contexto actual venezolano se demanda la participación de distintas organizaciones, y muy especialmente de las Instituciones de Educación Superior como entes responsables de: a) la formación de calidad de los ciudadanos, b) la producción del conocimiento, c) la generación de propuestas viables para potenciar el desarrollo social, científico, humanístico y tecnológico, d) el desarrollo de nuevos planteamientos pedagógicos orientados a la sistematización de la inclusión y e) la búsqueda de alternativas para la inclusión social, a los fines de promover el intercambio de experiencias y conocimientos socialmente válidos que den respuesta educativas más efectivas.

Por lo anterior, la estructura de esta contribución toma en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Educación Inclusiva y Compromisos de la UPEL
- b) Las Funciones Universitarias de Cara a la Educación Inclusiva
- c) Calidad de la Formación Retos y Desafíos
- d) Criterios para la Formación de Calidad
- e) Relación entre Educación Inclusiva y Formación de Calidad.

Educación Inclusiva y Compromisos de la UPEL

La Educación Inclusiva se ha convertido en motivo de estudio y consideración de expertos partiendo de la inexistencia de un concepto o definición unificadora, en todos los ámbitos del acontecer mundial y nacional, ante la preocupación de distintos investigadores vinculada con el aumento de la población, así como la profundización de las desigualdades

sociales a escala planetaria.

Según lo expresa Pérez (2019) se hace cada vez más evidente el deterioro de las condiciones de vida como resultado del crecimiento vertiginoso de la población, lo cual se traduce entre otros aspectos en la ausencia de servicios básicos, infraestructura adecuada, transporte, accesibilidad. Así como por la disminución del poder adquisitivo de la población para cubrir sus necesidades básicas, expresados en términos de pobreza crítica y pobreza extrema, imposibilidad de acceder a la prestación de servicio en el sector salud e inequidad en mayor o menor proporción en el acceso a la educación y al uso de tecnologías. Todas estas situaciones se han agudizado aún más en estos momentos, ante la pandemia por COVID-19, la cual ha puesto de manifiesto las carencias y el rezago de algunos países en Latinoamérica y específicamente en Venezuela para asumir el reto de una educación inclusiva y una formación de calidad.

Como punto de partida y referente teórico de esta contribución es necesario apuntar que el objetivo de la Educación Inclusiva expresado por la UNESCO en la Conferencia Internacional de Educación (CIE, 2008) realizada en Ginebra, contempló “brindar una respuesta educativa diversificada para responder a la diversidad de estudiantes reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo...” (p. 138).

Es importante señalar que el objetivo de la Educación Inclusiva visto por la UNESCO, ha sufrido a lo largo de los años un proceso de evolución y de contextualización para dar respuesta a las necesidades crecientes de la sociedad y posibilitar una educación para todos. De esta manera, en el año 2016 la UNESCO, tras la Declaración de Incheon acordada en el Foro Mundial sobre Educación realizado en mayo 2015, publicó el marco de Acción de Educación 2030 y puso en relieve la necesidad de abordar “todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación, los procesos de aprendizaje y los resultados...” (UNESCO 2019, p. 11)

En este contexto, resulta pertinente señalar la experiencia desarrollada por las autoras en el ámbito educativo, específicamente en Educación Universitaria en la UPEL, cuya población estudiantil la conforman jóvenes y adultos provenientes de los estratos socioeconómicos C y D en un 80% (bajos recursos económicos) según datos expuestos por la Secretaría de la universidad. Al respecto el diagnóstico revela la necesidad apremiante de lograr la participación de las organizaciones gubernamentales e Instituciones de Educación Universitaria (IEU) para generar políticas educativas y propuestas pedagógicas innovadoras que den respuesta a las

necesidades de formación de los estudiantes en un contexto mundial y nacional, signado por la desigualdad en las condiciones de vida, diverso y complejo. Como lo afirman Carro, et.ál. (2018) “La exclusión educativa y la exclusión social son dos fenómenos interdependientes, por tal motivo, no generar los mecanismos para una inclusión educativa tampoco permitirá una inclusión social.” (p. 3).

Al respecto, se puede afirmar que cada vez más se amplía la brecha para alcanzar el objetivo propuesto por organismos internacionales, al estar envueltos en realidades sociales marcadas por la desigualdad a recursos básicos para la sobrevivencia como seres humanos, lo cual no permite cubrir necesidades básicas o fisiológicas, de seguridad, reconocimiento y autorrealización según lo expresado en la Teoría de la Motivación de Abraham, Maslow.

De acuerdo con lo expresado en diferentes foros y conferencias a nivel mundial, reviste especial importancia destacar que solo a través de políticas públicas que consideren los tres niveles que sustentan la Educación Inclusiva y contribuyan al mejoramiento de las condiciones sociales y económica de la población, se logrará una mejor calidad de vida y la consolidación de sistemas educativos sustentados en una formación de calidad que fortalezcan el desarrollo real de una Educación Inclusiva entendida como el proceso de presencia, participación equitativo y justo, para lograr desarrollar un aprendizaje centrado en el desarrollo del ser humano, a través de la educación a lo largo de la vida y para toda la vida. Tal como lo expresa Opertti (2018) la “educación inclusiva implica la simbiosis entre inclusión social y educativa es garantizar condiciones procesos y resultados de aprendizajes equitativos y de calidad para todos y todas (p. 8).

En este contexto, la universidad recobra especial significación al posicionarse su rol como agente de transformación y cambio, mediante un papel innovador, el ejercicio de un liderazgo ágil y transformador de la realidad mediante la integración de la institución, la sociedad civil y el sector privado. De tal manera lo expresan Zárate, et.al. (2017) al indicar que “en las universidades se debe plantear la adaptación o flexibilización del currículo y sus contenidos de acuerdo con los programas de formación académica y la realidad del estudiantado en formación...” (p. 17)

Por lo anteriormente expuesto, resulta imperioso que las organizaciones educativas y específicamente las Instituciones de Educación Universitaria lideren los procesos de transformación y renovación en sus currículos, que adopten estrategias pedagógicas innovadoras,

centradas en el desarrollo humano y en el aprendizaje del estudiante que potencien su participación, permanencia y desarrollo de competencias con la finalidad de insertar estos conocimientos como socialmente válidos en el entorno profesional y laboral que corresponda.

Las Funciones Universitarias de Cara a la Educación Inclusiva

En las instituciones universitarias se destacan tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión, que relacionadas entre sí procuran el bienestar social de quienes conforman los grandes grupos humanos dedicados a la producción y a la gestión integral del conocimiento, llamados a debatir, dialogar y consensuar en procura de una educación inclusiva y de calidad que según Otero & Fernández (2013), forman parte de los grandes desafíos de la educación superior para la segunda década del 2000 en correspondencia con la necesidad de liderar, gestionar y si se quiere, gobernar las instituciones universitarias. Este planteamiento es ratificado por Yaber, et.al. (2018), al indicar que es necesario generar modelos de gestión, gobernanza y liderazgo en la educación universitaria, lo cual contribuye con la cohesión y articulación de la participación de todos los actores brindando no solo una formación de calidad, sino también la incorporación de los actores a partir de las diferencias, tal y como lo demostró la universidad venezolana y de manera sostenida la UPEL.

Al abordar escenarios de enseñanza y de aprendizaje complejos se da paso a la concreción de las funciones universitarias, siendo la docencia la función que mantiene el mayor esfuerzo académico y administrativo dominante en el pregrado, el postgrado y la extensión académica mediante el uso de las TIC y las aplicaciones tecnológicas en las diferentes modalidades de administración curricular, evidenciada en las ofertas académicas y en el surgimiento de estrategias de vinculación para las modalidades puestas a prueba de manera emergente (Fernández, 2018).

Conviene resaltar que la investigación es la función que coloca a la UPEL en contacto directo con los saberes y haceres, además de visibilizarla ante la comunidad nacional e internacional, es a su vez, la función que reafirma el control de la producción intelectual necesario para el diseño de estrategias de inclusión social en educación, dirigido a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo e implementadas por los docentes de manera consciente, reflexiva y crítica.

Por su parte, la extensión es la función bidireccional y dialógica que mantiene viva la relación existente entre las instituciones universitarias y la comunidad intra y extra universitaria, como fuerza viva que nutre y fortalece la formación de calidad, contextualizada y humana, al potenciar la participación ciudadana en la dinámica de las organizaciones que aprenden y se transforman constantemente, como lo visualizan Couso (2010), Fernández (2013) y Otero (2014).

Tabla 1

Recursos presupuestarios asignados a la UPEL para Gastos de Personal y Gastos de Funcionamiento durante los años 2018, 2019 y 2020.

Ejercicio Fiscal	% del Presupuesto estimado	Gasto de Personal	Gasto de Funcionamiento
2018	32,9	5 meses de gasto de personal rígido	Primeros 3 meses del año
2019	2,97	9 meses de gasto de personal rígido	Primeros 2 meses del año
2020	0,33	3 meses de gasto de personal rígido	Primeros 6 meses del año

Fuente: Políticas Presupuestarias UPEL 2018, 2019 y 2020.

Desafortunadamente, a pesar de los esfuerzos realizados por la gerencia universitaria, los gremios, el sector estudiantil, el personal administrativo y de servicio, los últimos cinco (5) años notablemente en nuestra universidad, se ha visto afectado el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión, producto de la insuficiencia presupuestaria a la cual han sido sometidas las instituciones universitarias tal como se expresó en párrafos anteriores, lo que a todas luces ha afectado la adquisición y dotación de equipos, la realización de reparaciones y compra de materiales, entre otros. Además, se ha agudizado el deterioro de las instalaciones eléctricas, la ausencia de servicio del transporte estudiantil, la falta de dotación de reactivos y equipos para los laboratorios académicos, sumado a los continuos hurtos y desmantelamiento de las plantas físicas.

En la tabla 1 se muestra la distribución de los recursos presupuestarios asignados a la UPEL para gastos de personal y funcionamiento en los tres últimos años, según datos publicados por la Dirección General de Planificación y Desarrollo (Políticas Presupuestarias, UPEL 2018-2020).

Calidad de la Formación Retos y Desafíos

La calidad de la formación como proceso continuo constituye la clave de las instituciones universitarias, pues de ella depende el impacto que han de tener los egresados de estas casas de estudio en el nivel universitario. Es la calidad de la formación la que determina la dinámica social y académica de los actores sociales vinculados a los espacios sociales y productivos de la sociedad.

En tal sentido, se comparte con Otero (2014) la idea de ver la calidad como la respuesta necesaria para el tipo de formación que se desarrolla en las instituciones universitarias, apoyada en elementos legales y legítimos imprescindibles en la formación profesional, para dar viabilidad al desarrollo de profesionales comprometidos con la realidad nacional e internacional. Ante este reto y conscientes de una posibilidad real de transformar el entorno, nace en el año 2015 el denominado Plan de Desarrollo del Talento Humano, como iniciativa del Vicerrectorado de Docencia de la UPEL, bajo la gestión de la Dra. Doris Pérez Barreto.

Al respecto, Otero (2014) también señala que la calidad está asociada a diferentes factores que van desde las condiciones de la planta física, la dotación de materiales, equipos e insumos, para el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión hasta el contenido y las estrategias presentes en los programas de estudio que no pueden desarrollarse plenamente, si no se cuenta con el recurso presupuestario y financiero para poder funcionar, del cual adolecen las instituciones universitarias y de manera especial la UPEL, Universidad de los maestros.

En este sentido, son muchos los retos y desafíos que se tienen que asumir en procura de una formación de calidad como proceso continuo y permanente en las IEU, tanto de gestión privada como de gestión pública como la UPEL, los cuales según el Núcleo de Vicerrectores Académicos (2007), están centrados aún en el año 2020 en las siguientes consideraciones:

1. Restaurar el compromiso social suscrito por los venezolanos en la Constitución y en las leyes, lo que implica asumir con responsabilidad el cumplimiento de leyes y normativas orientadoras del desarrollo social de la ciudadanía, como lo asumió la UPEL al presentar ante las autoridades ministeriales la propuesta de Reglamento Electoral, en un contexto social crítico, dinámico, complejo y diverso.
2. Propiciar y mantener el desarrollo de las libertades democráticas, es decir, les corresponde a las instituciones universitarias crear las posibilidades ciertas de acercamiento a la vida democrática de manera sostenida a los fines de llegar a

satisfacer las necesidades de participación y elección libre de autoridades universitarias, locales, regionales y nacionales como forma de promover el desarrollo sostenible, bajo los principios de autonomía y libertad.

3. Ejercitar la libertad de cátedra y de investigación de acuerdo con el proyecto institucional que, de vida a la producción de saberes, conocimientos y haceres necesarios para la formación profesional de calidad que permita la inclusión de todos los actores en diferentes contextos sociales, económicos, políticos y culturales.
4. Promover la formación de calidad y la generación del conocimiento, mediante el diseño de alternativas u opciones que permitan el ingreso, la prosecución y el egreso de profesionales, formados en y para la vida, con capacidades perfectamente definidas y orientadas hacia la producción del conocimiento necesario para abordar la realidad con claridad y pertinencia.
5. Propiciar la evaluación institucional y la rendición de cuentas, como un mecanismo para garantizar y asegurar la calidad de la formación profesional con miras a asegurar la empleabilidad tanto en el sector público como en el sector privado.
6. Generar estrategias para disminuir o eliminar la exclusión social, acordes con los requerimientos de las carreras o programas académicos que estimulen el reconocimiento a las diferencias y pongan en práctica los diferentes paradigmas de formación.
7. Promover los valores de ciudadanía, que, asociados al principio de corresponsabilidad institucional, profesional y personal, de docentes y estudiantes, den vida a la cooperación, la integración y la solidaridad, propios de la necesidad de llevar a cabo una forma de desarrollo sustentable y sostenible para el ejercicio de la ciudadanía.
8. Abordar el hecho educativo de manera disciplinaria y transdisciplinaria, como respuesta a la complejidad local, nacional, e internacional que requiere ser comprendida de forma global e integral.
9. Promover el emprendimiento, el desarrollo de las competencias y la empleabilidad de los egresados, con miras a incorporar mayor número de egresados al mercado laboral.
10. Desarrollar la responsabilidad social a lo largo de la formación, como estrategia para la consolidación del perfil profesional de manera bidireccional y dialógica.
11. Promover el desarrollo de la autonomía como principio fundamental para la

formación de profesionales libres, conscientes de la importancia de poder tomar sus propias decisiones y de la necesidad de garantizar la libertad en los espacios universitarios.

En este orden de ideas, la formación de calidad solo se logrará centrando los esfuerzos gubernamentales e institucionales para disminuir la brecha social, alcanzando la permanencia y prosecución de los estudiantes durante los años de inserción a la educación universitaria, en condiciones de igualdad, justicia y equidad para acceder al conocimiento y construir nuevos mediante la incorporación de las tecnologías de la comunicación y de la información para todos.

De esta manera, se lograría una formación de calidad en igualdad de condiciones y no solo para algunos sectores de mayor poder adquisitivo o que por beneficios del estado puedan acceder a los mismos, como se ha evidenciado durante el distanciamiento social por la pandemia originada por el COVID-19 y reportada a través de artículos, publicaciones y eventos de alcance nacional e internacional en los cuales se evidencia la necesidad de masificar con calidad el uso y aplicación de la tecnologías sin distingo de raza, credo o posición política.

Criterios para la Formación de Calidad

En este orden de ideas, es importante destacar los esfuerzos encaminados a nivel mundial para establecer criterios de calidad en la formación; la UNESCO a través de diversas reuniones y Conferencias a partir de la Reunión de Dakar declara que la definición de calidad debe estar vinculada a ciertas características deseables como: estudiantes sanos y motivados, procesos docentes competentes que utilicen pedagogías activas, programas de estudio relevantes y buena administración y distribución de recursos, y entornos educativos seguros, sanos e integrados, a fin de favorecer un excelente aprendizaje. Asimismo, en la Declaración de Lima emitida durante el año 2015 en la Conferencia de América Latina y el Caribe se reconoce el esfuerzo realizado por los países para satisfacer la educación de calidad. Sin embargo, enuncian como tareas pendientes la necesidad de reconocer una visión más contextualizada de la educación y el aprendizaje, que valore y reconozca la diversidad multicultural y multilingüe, así como procesos de desarrollo nacional orientados al desarrollo sostenible.

Desde esta perspectiva, se presentan estudios realizados en la UPEL relacionados con la Educación Inclusiva y la Formación de Calidad a través del ejercicio de sus tres funciones sustantivas docencia, investigación y extensión, enmarcados en diversas áreas de conocimiento

donde se presentan algunos criterios de calidad vinculados con la formación tales como:

1. Necesidad de capacitación y actualización continua por parte de los docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y comunicación, con la finalidad de brindar mejores oportunidades a la población estudiantil, la cual constituye la razón de ser de la docencia universitaria, presionada por la necesidad de considerar criterios descriptivos, explicativos y evaluativos del proceso formativo de los futuros profesionales.
2. Promover el diseño de nuevas estrategias didácticas de aprendizaje, centradas en el que aprende, sin descuidar al que enseña, por ser quien planifica, diseña, ejecuta, supervisa y evalúa el proceso de aprendizaje y evidentemente, el proceso formativo de manera integral, integrada e integradora.
3. Fomentar en los docentes el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo para la utilización de plataformas virtuales como herramientas de apoyo en todos los cursos y/ o unidades curriculares (Reyes, 2017), que impacten positivamente en los estudiantes.
4. Desarrollar talentos humanos con aptitudes y actitudes necesarias para la vida, proteger el ambiente y comunicarse, con fluidez y coherencia, para mostrar dar muestra de un desempeño idóneo, contextualizado y acorde con las demandas sociales.
5. Proporcionar un conocimiento lo más completo posible del proceso de integración en sus funciones teórico-prácticas, desarrolladas durante el proceso de formación, para responder de forma eficaz a la demandas y requerimientos de la sociedad.
6. Profundizar en el conocimiento teórico y práctico de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características del estudiantado y estimular en cada uno el máximo del aprendizaje (Rosales citado en Crisol, 2015, p. 225).

Relación entre Educación Inclusiva y Formación de Calidad

La Educación Inclusiva y la Formación de Calidad están intrínsecamente relacionadas en cuanto ambas buscan satisfacer la necesidad de alcanzar una educación equitativa que promueva distintas oportunidades de aprendizaje durante la vida para todas las personas, procurando como lo contempla la propia Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y los Objetivos de Desarrollo

Sostenible (ODS), adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015 (ODS) en su objetivo # 4, que nadie se quede atrás asegurando que los grupos de mayor vulnerabilidad, que incluye a las personas con discapacidad, tengan el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y a entornos de aprendizaje seguros, no violentos e inclusivos donde se atiendan todos en sus necesidades (ODS, 2015-2030).

Desde la Declaración de Salamanca en 1994, el concepto de inclusión ha sido ampliamente discutido en diversos encuentros nacionales, regionales e internacionales, a partir de lo cual se han producido importantes aclaratorias teóricas y recomendaciones prácticas para aplicarlas en los diferentes contextos y realidades de cada país. Tal es el caso de Argentina, país en el cual se pensó en la educación de calidad en términos políticos, desde una perspectiva tecnocrática que debía conducir al éxito de la administración pública, al motivar a los legisladores hacia el uso de un discurso político que promovió la inclusión a través de políticas, programas pedagógicos y asignación de recursos; así lo señalan Bocchio & Miranda (2018) en su análisis de las políticas de inclusión social y educativa de esta nación.

Situación similar ha ocurrido en Venezuela desde el año 2000, cuando se inicia la puesta en práctica de una serie de estrategias dirigidas a la inclusión educativa en el sector universitario que concluyó en la creación de un conjunto de instituciones universitarias que compiten con las IES tradicionales como la UPEL, en materia de asignación de recursos presupuestarios y aspectos de orden político que atentan contra la calidad de la educación y en consecuencia, contra los mismos mecanismos de inclusión generados sin un estudio previo que garantice su permanencia en el tiempo.

Como lo afirma el Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI) “La educación inclusiva es la única capaz de asegurar la universalidad y la igualdad en el derecho a la educación” (Educación Inclusiva y de Calidad. Una Deuda Pendiente en Latinoamérica 2019, p. 5); es indispensable para brindar una educación de calidad para combatir la discriminación y construir sociedades inclusivas, pacíficas y justas.

Por otra parte, para Rodríguez (2014), la “educación inclusiva es considerada un “derecho positivo” que obliga a las autoridades a proporcionar las condiciones necesarias para hacerlo efectivo en cada escuela y para cada niño o joven (p. 53). Esto deja en claro que las IES deben abocarse para atender de forma inmediata la problemática educativa que amenaza a las poblaciones no escolarizadas del mundo, y que las convierte en un segmento altamente

vulnerable a la exclusión social en todas sus dimensiones.

En lo referido a la Formación de Calidad, indudablemente esta es una cuestión que ha ocupado la atención de muchos investigadores a nivel mundial, siendo que en Venezuela el interés sobre el tema quizás tomó mayor auge desde el año 2014 como resultado de la consulta educativa que realizó el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) en distintos espacios del ámbito nacional.

Hablar de Formación de Calidad es abordar un proceso influenciado por muchos los factores que incluso podrían ser vinculados con los mismos factores que afectan la calidad educativa. Tal y como lo afirma Rodríguez (2014), estos factores provienen de elementos del contexto, otros dependen del funcionamiento de la escuela y otros están directamente relacionados con la enseñanza en las aulas. Este último aspecto es sobre el que debemos reflexionar primeramente como docentes en nuestra praxis pedagógica y al mismo tiempo como miembros de la UPEL, Universidad formadora de docentes, y sobre cuál es nuestro rol en la formación de ciudadanos altamente calificados como mano de obra, por una parte, pero sobre todo como seres esencialmente humanos. Hoy en día se reconoce mundialmente la necesidad de instrumentar planes de seguimiento y evaluación de las políticas y programas de formación docente a fin de atenuar, minimizar o disminuir las desigualdades sociales, de cara a los principios de estado de derecho y equidad social establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 2000) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009).

La UPEL, consciente de su importante rol en la formación docente y su impacto sobre la calidad educativa de la sociedad venezolana, ha instrumentado distintos programas académicos y de investigación a partir de los cuales ha certificado el conocimiento en sus distintas formas y ha registrado un número importante de experiencias basadas en el conocimiento interdisciplinario, multidisciplinario, transdisciplinario y disciplinar, mereciendo particular mención las experiencias registradas en Educación Especial para Personas en Situación de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, y Educación Especial para Sordos, que han permitido la inclusión de personas que se mantenían fuera del sistema educativo con la garantía de ser reconocidos en igualdad de oportunidades.

Al respecto, la investigación realizada por Osorio (2010) sobre la formación docente en dificultades de aprendizaje y el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad, develó la necesidad de incluir en el currículo de Educación Especial de la UPEL competencias

de formación mediante las cuales se valoraran las diferencias y la diversidad como elementos básicos de esta especialidad, lo cual fue atendido a partir de la construcción e implantación del Diseño Curricular 2015 y los nuevos planes de estudios de los tres programas académicos de Educación Especial que procuran fomentar la participación, pertenencia y derecho que tienen las personas con discapacidad de ser incluidos satisfactoriamente en todos los ámbitos de la vida humana en igualdad de condiciones y oportunidades.

A partir del referido Diseño Curricular, basado en el enfoque por competencias, los aprendices del nuevo milenio y en particular las personas en situación de discapacidad tienen la oportunidad de ser reconocidas en sus habilidades, conocimientos, actitudes y valores, articulando su proceso de formación con la inclusión en el mercado de trabajo lo que sin duda para las autoras representa un gran avance y a todas luces uno de los mejores ejemplos del resultado de la conjugación de la Educación Inclusiva y la Formación de Calidad desde el saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir.

En cuanto a la Formación de Calidad con el precitado Diseño Curricular, se ha logrado acompañar al docente en un proceso de capacitación que facilita la adquisición de competencias para ofrecer una atención de calidad a los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales y que da respuesta a las nuevas demandas del hecho educativo actual.

En concordancia con Rendón, (2014) se han promovido los “necesarios cambios de la formación académica profesional, reorientar el currículo, construir experiencias de integración, que se concreten en el diseño y desarrollo de programas educativos que estimulan la adaptación del alumno con discapacidad.” (p. 38).

Efectivamente, los nuevos desafíos de la educación del siglo XXI obligan al docente a ocuparse permanentemente de su formación y actualización académica, como una vía para afrontar con mejores resultados los desafíos de una sociedad dinámica y en constante cambio. Para Reyes (2017) una de las áreas en la que debe capacitarse el docente es sin duda en el uso de las TIC, tomando en cuenta el alto impacto que estas han generado sobre la sociedad, donde incluso son consideradas como mediadoras de los procesos de aprendizaje innovador en el aula.

“... la tecnología está siendo utilizada para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, facilitando no solo información específica sobre diversas temáticas, sino además aplicando nuevos conceptos del ambiente de aprendizaje a distancia” ... (p. 81). Este proceso amerita entre otros aspectos que

el docente como usuario mismo de dichas tecnologías esté consciente de la necesidad de su actualización “...tanto para su propio aprendizaje como para su formación e intervención como docente.” (Reyes (2017; p. 81).

Para ello, la UPEL elaboró y presentó para su aprobación ante el Consejo Universitario El Plan de Desarrollo del Talento Humano durante el año 2015 el cual permitió integrar los esfuerzos de las tres funciones de la Universidad para su presentación y planificación anualmente, teniendo como eje estratégico “(...) aprovechar la capacidad del talento humano disponible en la universidad, a través de políticas de formación permanente basadas en las necesidades educativas y de crecimiento personal, sustentadas en la convivencia armónica, el respeto, la equidad, la tolerancia y la aceptación de la diversidad”. (Pérez & Fernández, 2015, p. 3)

Infortunadamente, este Plan está siendo afectado en su ejecución por la reconducción presupuestaria a la cual se ha visto sometida la universidad en los últimos años, trayendo como consecuencia un desarrollado parcialmente del mismo gracias a la labor comprometida y sostenida que desarrollan nuestros docentes en forma de voluntariado y trabajo de servicio.

Sobre este particular, la UPEL al ser coherente con las políticas de docencia como una vía para innovar en la praxis pedagógica y renovar el currículo de forma permanente (UPEL, 1999) y consciente de la importancia que tiene la investigación como actividad inherente a la formación docente, ha contribuido con el registro de experiencias de un importante número de estudiantes, docentes y miembros de la comunidad en general, a través de distintas actividades desarrolladas de manera conjunta con extensión, investigación y postgrado las cuales han estado dirigidas al desarrollo de competencias comunicativas a través del uso de las TIC, las tecnologías Web, Ambientes Virtuales de Aprendizaje, entre otros.

Como se desprende de todo lo anterior, se hace evidente la vinculación de la Educación Inclusiva con la Formación de Calidad del profesional de la docencia como un elemento inherente a las prácticas que promuevan el intercambio de conocimientos, superen las barreras que conllevan a los procesos de exclusión y propicien la participación de los docentes en experiencias formativas o proyectos de innovación que perfectamente pueden ser evaluados a partir del impacto que generan en diferentes contextos, tal y como lo sugieren Ospina (2011) y Ramírez (2020).

Reflexiones finales

Los aportes de las instituciones universitarias a la Educación Inclusiva y la Formación de Calidad, pasa por asumir los retos y desafíos que como organizaciones libres y democráticas deben confrontar y abordar de cara a las necesidades sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales como hasta ahora lo ha hecho la UPEL, como universidad formadora de docentes.

Ante las demandas del siglo XXI, tanto la UPEL como el resto de las instituciones universitarias en el país, realizan un gran esfuerzo por garantizar una Educación Inclusiva y la Formación de Calidad, a partir del cumplimiento de sus funciones sustantivas, docencia, investigación y extensión, lo que obligan a los docentes a ocuparse continua y permanentemente de su formación, capacitación y actualización académica, como una vía para afrontar con mejores resultados los desafíos de una sociedad dinámica, compleja y en constante cambio.

Son muchos los factores a ser considerados a la hora de hablar de la Formación de Calidad, que incluso podrían ser vinculados con los mismos factores que afectan la calidad educativa y, en consecuencia, impacta al proceso de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes del ámbito escolar.

Solo asumiendo con responsabilidad y carácter inter y transdisciplinario la formación de calidad y la inclusión como alternativa, es que se puede responder a las demandas de la sociedad que cada día se complejiza más como consecuencia de los efectos que producen los hechos políticos, sociales y económicos que acompañados de los fenómenos naturales obligan a repensar los procesos formativos.

Se requiere de la generación de alianzas, entre las universidades y los organismos nacionales e internacionales que permitan la construcción de proyectos con impacto en lo social, económico, cultural, educativo y ambiental para lograr la adopción de mecanismos de integración efectiva de los sectores más vulnerables de la sociedad, nuestros jóvenes, disminuyendo las brechas socio económicas y de acceso a la educación, su permanencia y egreso exitoso.

Para lograr lo anterior, es necesario contar con la dotación de equipos, bienes y materiales, además de condiciones físicas adecuadas y adaptadas a los requerimientos de infraestructura que permitan la incorporación mayor y sin limitaciones de los estudiantes con discapacidad a fin de fomentar la equidad.

Afianzar la Educación Inclusiva y la Formación de Calidad pasa indudablemente por el otorgamiento de un presupuesto justo para las universidades que permita desarrollar proyectos de docencia, investigación y extensión dirigidos a estos temas, acompañado además de programas de actualización permanente y continua de docentes, estudiantes y egresados con la inserción de la comunidad local, regional y nacional en la generación de políticas públicas y educativas.

Aunque la pandemia mundial ha puesto en evidencia profundas desigualdades que enfrentan los distintos segmentos poblacionales que conforman los sistemas y subsistemas educativos a nivel mundial, en la región y particularmente en nuestro país, debe ser vista como una oportunidad para repensar sobre los sistemas de enseñanza tradicionales y avanzar hacia nuevas propuestas de educación que valoren la diversidad, la inclusión y la formación de calidad de los estudiantes, con y sin discapacidad, superando la brecha digital.

Referencias

- Bocchio, M. & Miranda, E. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. Costa Rica. *Revista Electrónica Educación* 42.
<https://www.redalyc.org/pdf> <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103>
- Carro, A., Lima, J. & Carrasco, M. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*. 22(1), pp. 1-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228629>.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 (Extraordinario), marzo 24, 2000.
- Couso, G. (2010). Gerencia Educacional para la Calidad. *Revista Ciencia y Sociedad*. Año 1. N° 1. Revista Científica de la Universidad Latinoamericana y del Caribe. Caracas. Venezuela. www.pedagogia.edu.ec.d804ce8480bad9e4ad6
- Crisol, E. (2015) Hacia un aula Inclusiva Condiciones Didácticas y Organizacionales. *Revista Dialógica*. Caracas: 1(2), pp. 217-258. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica>
- Educación Inclusiva y de Calidad. Una Deuda Pendiente en Latinoamérica. (2019). Red Regional por la Educación Inclusiva. <https://rededucacioninclusiva.org/page/2/>

- Fernández, B. (2018). Comprensión didáctica del currículo como espacio público. *Perspectivas*. 3. (1) pp. 59-70. [dx.doi.org/10.22463/25090215.1424](https://doi.org/10.22463/25090215.1424)
- Ley Orgánica de Educación (LOE). (2009, 15 de agosto). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 5.929 (Extraordinaria).
- Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015-2030. (s.f.).
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>.
- Opertti, R. (2018). Repensando la Educación Inclusiva en el Marco de la Agenda Educativa 2030. *Presentación XV Jornadas Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e inclusión educativa*. pp. 1-13 España del 19/11 al 23/11
<https://www.educaciónyf.gob.es>.
- Osorio, B. (2010). La formación docente en dificultades de aprendizaje. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad. *Revista de Investigación*. 34(70), pp. 179-204. <https://dialnet.unirroja.es>
- Ospina, R. (2011) Evaluación de la calidad en educación superior. Tesis Doctoral. Tesis de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/12202/>.
- Otero, G. & Fernández, B. (2013). Líneas curriculares orientadoras para la formación de profesionales en Venezuela con calidad y responsabilidad social. (Ponencia). IX Reunión Nacional de Currículo y III Congreso Internacional de Calidad e Innovación. Caracas.
- Otero, G. (2014). Formación de profesionales en Venezuela con calidad y responsabilidad social. Status Quo. *Revista de Secretaría de la UPEL*. 4. (1)
<https://www.google.com/search?q=https%3A%2F%2FOtero%2C+Gustavo.+%282015>
- Pérez, D. y Fernández, B. (2015). Plan de Desarrollo del Talento Humano. SADPRO. Caracas: UCV.
- Pérez, D. (2019). Modelo Integral Teórico para promover Alianzas Estratégicas entre la Universidad y el Sector Productivo basado en el Eco desarrollo y la Sustentabilidad Ambiental. FEDUPEL. <http://espaciodigital.upel.edu.ve/jspui/handle/123456789/884>.
- Políticas Presupuestarias 2018. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas. Dirección de Planificación y Desarrollo. www.upel.edu.ve
- Políticas Presupuestarias 2019. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas. Dirección de Planificación y Desarrollo. www.upel.edu.ve

- Políticas Presupuestarias 2020. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas. Dirección de Planificación y Desarrollo. www.upel.edu.ve
- Ramírez, J. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*. 24(2), pp. 1-15. [Doi.15359/ree.24-2.23](https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23)
- Rendón, B. (2014). Formación docente para la educación inclusiva: abordaje desde sus aristas teórico-práctica. *Mucuríes Universitaria*. Universidad de Los Andes. 1(1) pp. 38-46. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/view/5507>.
- Reyes, M. (2017). Formación de formadores para el cambio de la visión pedagógica en el uso de la Informática en la UPEL-IMPM, Cojedes. *Investigación y Postgrado*. 32 (2), pp. 79-96 <https://www.google.com/search?safe=active&sxsrf=ALeKk03ytf7WUQrUHiBNKVEJJo5l1oSjPQ:1599742823992&source>
- Rodríguez, N. (2014). Cara y Cruz. La Calidad Educativa en Venezuela. *Caleidoscopio*. 11(21), pp. 52-58. <https://www.saber.ucv.ve/ojs.index>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (1999) <http://www.upel.edu.ve/sede/docencia/politica.html>.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2020) Lineamientos Presupuestarios. Dirección General de Planificación y Desarrollo. Caracas: UPEL. www.upel.edu.ve
- UNESCO (2019). Foro Mundial Inclusión y Equidad en Educación: Todas y todos los estudiantes cuentan. <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-concept-note-es.pdf>
- UNESCO (2008) Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva. Ginebra.
- Yaber, C., Chaves, A & Csoban, E. (2018). Modelo de gobernanza, liderazgo y gestión en instituciones de educación superior aplicado a la innovación curricular. *Revista Academia y Negocios*. 4(1), pp. 53-64. <https://ran.udec.cl>
- Zaráte, R., Díaz, S. & Ortiz, L. (2017). Educación Superior Inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*. 21(3), pp. 1-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6114878>.

Pérez, Doris

Postdoctorado Coaching Personal y Organizacional, Doctorado en Ciencias de la Educación, Maestría en Educación, Mención Gerencia Educacional, Profesora en Geografía y Ciencias Sociales, Investigador: PEI NIVEL B. Vicerrectora de Docencia 2009-2020 UPEL, Facilitadora en Convenios Internacionales de Unidades Curriculares de Pregrado, Maestría y Doctorado, Coautora del Doctorado en Educación Ambiental y de la Especialización en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable. Autora de publicaciones en revistas arbitradas, participación como ponente y conferencista a nivel nacional e internacional. Directora general de la Revista LAURUS DEL Vicerrectorado de Docencia y de la Revista E-Códex revista electrónica del VDO.

Fernández, Betsi

Doctora en Educación, Especialista en Docencia en Educación Superior, Magíster en Planificación Educativa. Postdoctorado Internacional en Ciencias de la Educación y Postdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Directora del Observatorio Curricular Latinoamericano y del Caribe. Asesora de la Comisión de Currículo de Pregrado de la UPEL. Miembro de la Asociación Latinoamericana y del Caribe. Miembro del comité científico de la Revista Delectus (Perú) y comité editorial de la Revista Laurus (Venezuela). Línea de investigación: Formación Docente y Currículo. Participante activa en proyectos Internacionales de Investigación con publicaciones en revistas arbitradas. Investigadora certificada N° 000171347420194251735. Actualmente: Directora de Desarrollo y Bienestar Estudiantil de la UPEL.

León, Caritza

Profesora en Ciencias Naturales. Mención Química. UPEL-IPC. PhD en Química de Medicamentos. Facultad de Farmacia. UCV. Post Doctorado en Educación, Sociedad y Ambiente. UPEL-IPC. Profesor Titular adscrita a la Cátedra de Química Orgánica del Departamento de Biología y Química, UPEL-IPC. Miembro activo del CICNAT y del NIEDAMB con proyectos registrados en las Líneas de Investigación: Síntesis Orgánica, Química Computacional, Educación Ambiente y Calidad de Vida, Energías Alternativas. Facilitador de cursos de maestría y doctorado en Educación Ambiental. Tutor de Trabajo de Maestría y Tesis Doctoral en Educación Ambiental. Investigador PEII Nivel A-2.



CAPÍTULO II

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

**COMPETENCIA DOCENTE: UNA REFLEXIÓN PARA EL MEJORAMIENTO
EN LA CALIDAD EDUCATIVA**

**FORMAR PARA EMPRENDER EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE:
RUTAS EMERGENTES PARA LAS ESPECIALIDADES DE EDUCACIÓN
TÉCNICA**

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN: LA URGENCIA
DE UNA NUEVA FORMACIÓN CIENTÍFICA DOCENTE**

**NEUROLIDERAZGO: ESTRATEGIA PROSPECTIVA EN LA FORMACIÓN
DOCENTE**

**SER DIGITAL HOY: DESAFÍOS PARA EDUCAR Y EDUCAR-SE ANTE UNA
SOCIEDAD EN RED**

**APRENDIZAJE EXPERIENCIAL MEDIANTE PROTOTIPOS
INTELIGIBLES: UNA SOLUCIÓN PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA
DE NATIVOS DIGITALES**



COMPETENCIA DOCENTE: UNA REFLEXIÓN PARA EL MEJORAMIENTO EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Teaching competence: A Reflection for Improvement in Educational Quality

Ureña V., Yan C.

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-9970-159X>
yan.urena@tdea.edu.co

Ontiveros C., Roberto C.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-4272-6518>
rontiveros@iprgr.upel.edu.ve

Carruyo D., N.

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Colombia

 <https://orcid.org/0000-0001-5010-0016>
norcelly.carruyo@tdea.edu.co



COMPETENCIA DOCENTE: UNA REFLEXIÓN PARA EL MEJORAMIENTO EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Teaching competence: A Reflection for Improvement in Educational Quality

Resumen

La presente contribución tiene el propósito de analizar las competencias docentes para generar cambios significativos en las organizaciones educativas y mejorar la calidad. La premisa central es ver lo importante que es contar con competencias que mantengan patrones generales de comportamiento y ejecución de acciones concretas en el campo educativo, que propicien el desarrollo del ejercicio profesional donde emerjan componentes y relaciones entre los distintos educativo. Como reflexiones finales se puede afirmar que las competencias en materia educativa se deben cumplir atendiendo a las capacidades, conocimientos, articulados con los actores sociales, que busquen responder a los cambios de la educación.

Descriptores: competencia, mejoramiento, formación, calidad total

Abstract

The purpose of this essay is to analyze teaching competencies to generate meaningful changes in educational organizations and improve quality. The central premise is to see how important it is to have competencies that maintain general patterns of behavior and the execution of concrete actions in the educational field, that promote the development of professional practice where components and relationships emerge among the different educational ones. As final reflections it can be affirmed that the competences in educational matters must be fulfilled attending to the skills, knowledge, articulated with the social actors that seek to respond to the changes in education.

Keywords: competence, improvement, training, total quality

Introducción

A nivel educativo las competencias que tenga el docente, permiten mejorar la calidad de la educación, lo que en el siglo XXI hace que exista una reconfiguración en la naturaleza de la preparación y ejercicio profesional en todos los ámbitos del quehacer humano, ocurriendo una deconstrucción-reconstrucción de perfiles competenciales que procuran tender las dinámicas demandas que impone la Sociedad del Conocimiento. Corresponde pues a los docentes un rol preponderante en la generación de protocolos, mecanismos y escenarios de enseñanza y aprendizaje abordados con elementos innovadores, creativos, éticos y sociales, todo ello desde una localidad imbricada en un contexto de globalidad. No obstante, muchas veces los docentes carecen de competencias para el desarrollo de la labor educativo, lo que hace que las actividades estén sujetas a cambios sin sentido alguno, conllevando a poner en riesgo la calidad de la educación.

Bajo este precepto, se puede decir que las competencias que tienen los docentes permiten que se desarrollen a cabalidad las actividades y objetivos planteado en el sistema educativo ; es desde allí que la educación se ha venido planteando en nuestra sociedad, con mucha insistencia durante los últimos tiempos, como proceso de transformación basado en necesidades y expectativas que vinculan a la gente, con la formación integral conformada desde los saberes teóricos, prácticos y experienciales acordes a su tiempo, ocasionando que “En estos momentos existe a escala internacional una tendencia a la formación de competencias en diferentes niveles de enseñanza para satisfacer las exigencias del mundo productivo y los servicios en el contexto de la época del conocimiento” (Aguiar & Rodríguez, 2018, p. 143), situación que incide directamente con la competencia docente valorada desde su formación, ejercicio y perfeccionamiento profesional.

En cuanto al Sistema Educativo Venezolano (SEV), se puede referir que ha venido modificando sus normativas para generar docentes competentes para mantener la calidad educativa y una vez aprobada la *Carta Magna* en 1999 ha sido escenario de cambios, adecuaciones y complementariedades expresado en instrumentos legales y actuaciones ministeriales que han impactado el ámbito competencial docente, entre las cuales se encuentran: *Ley Orgánica de Educación (2009); Escuelas y Liceos Bolivarianos, Currículo Nacional Bolivariano; Dotación de Portátiles y Tabletas Digitales a Estudiantes ; Misiones Educativas*

(Robinson, Rivas, Sucre, Negra Hipólita); *Transformación de Tecnológicos y Colegios Universitarios en Universidades Politécnicas Territoriales*; *Colección de Libros Bicentenario, Normativa y Procedimientos para el Funcionamiento del Consejo Educativo o Resolución 058 en 2011, Nuevas Universidades (superando la veintena de entidades), Consulta Nacional sobre la Calidad de la Educación en 2014*. Todas estas acciones entre otras, han pretendido implementar cambios estructurales orientados a la consolidación de refundar la República como fin supremo del Estado.

Un componente a destacar -del transitar previo- sobre las acciones suscitadas con el SEV, es la “Calidad Educativa” como punto de valoración convergente, con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 relacionado con la Educación de Calidad (ODS 4) contemplado en la Agenda 2030 acordada en la ONU en 2015 y amplificada por la UNESCO en 2017. Tal escenario internacional es coincidente con la premisa de brindar una mayor atención a la formación, ejercicio y perfeccionamiento del educador por ser considerada fundamental en la consecución de la calidad educativa. Por ello se hace relevante delinear y contar con una competencia docente que mantenga patrones generales de comportamiento y ejecución de acciones concretas en el campo formativo que propicie el surgimiento de factores, componentes y relaciones entre los distintos actores, y les invite a imprimir colaborativamente mejoras continuas al Sistema Educativo Venezolano.

La competencia docente se asocia tanto a características profesionales como personales, en tanto se manifiesta en cualidades innatas o habilidades desarrolladas mediante acciones coherentes y pertinentes en cada una de las funciones que el educador desempeña como supervisor, facilitador, investigador, innovador, administrador, orientador, promotor social, entre otros roles, desarrolladas en las instituciones educativas y el entorno donde se desenvuelve (Balbo, 2020; Camacho, 2019; Basoredo, 2018; Sánchez-Tarazaga, 2017). Por eso la necesidad de conllevar acciones que exigen claridad en el papel que cumplen los docentes, como actores involucrados en el proceso de adquisición de aprendizajes que permitan satisfacer las expectativas de calidad educativa que demanda la sociedad.

Con base en lo anteriormente planteado, el propósito central del escrito es analizar las competencias docentes para generar cambios significativos en las organizaciones educativas y mejorar la calidad. De esa manera se podrá valorar sobre la competencia docente como el conjunto de activos intelectuales, instrumentales y experienciales a promover en la formación,

ejercicio y perfeccionamiento profesional del educador, en función que se encuentre disponible en las entidades formadoras e incidan en los cambios significativos que requiere la calidad educativa en el contexto actual del SEV, considerándose abordarlo a través de la siguiente estructura: Competencias del docente, valores y la ética como parte de la formación del docente en competencias; las competencias del docente y su preocupación por la calidad; la calidad total como dependencia de las competencias del docente y culminándose con unas reflexiones finales.

Desarrollo argumentativo

Competencias Docentes

El término “Competencia”, se asocia con conocimientos y habilidades o las capacidades que manifiesta una persona para ejercer con éxito un trabajo, actividad o tarea, no obstante, hay que vincularle la pertinencia de llevarlas a cabo con responsabilidad y las lógicas consecuencias de ese proceder. Adicionalmente, existen atributos que debe tener el individuo para ser cualificado como competente que trasciendan al ser valorado por ejecutar acciones de forma eficiente para lograr soluciones de asignaciones específicas.

Las competencias son unas características subyacentes en el individuo, relacionada con un estándar de efectividad o performance superior en un trabajo o situación determinada. Integra diversos saberes, usanzas y experiencias manifiestas en conocimientos, habilidades y actitudes que se articulan para que una persona solucione una situación de manera adecuada, conllevando un esfuerzo para establecer aprendizajes perdurables en el transcurrir del tiempo que son demostrables en cualquiera de sus actividades cotidianas.

Castañeda, et.al. (2018) estiman que las competencias deben ser apreciadas como parte de la naturaleza adaptativa cognitivo-conductual que es propia al ser humano, las cuales son desarrolladas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en escenarios sociales, históricos y culturales; manifestándose en saberes, valores, rasgos, actitudes, habilidades y prácticas que son desempeñados para la construcción y transformación de la realidad educativa, laboral, comunitaria, gubernamental, empresarial en otras áreas donde son requeridas para contribuir al logro eficiente de procesos inherentes al entorno donde se circunscriben.

En el ámbito educativo, cada docente debe asumir con responsabilidad las competencias

que tiene y oriente prácticas coherentes, objetivas que permitan la transformación del país, a través de la participación directa y la articulación de los procesos elementales que rigen nuestro sistema educativo. Es necesario, entender que la práctica docente es un aspecto fundamental que permite mantener una adecuada formación basada en las competencias; asimismo, los docentes deben formar a los estudiantes en saberes, esto significa, lo formará para combinar, conocimientos y capacidades que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto de desempeño.

En ese sentido, las competencias del ser humano en materia educativa son diversas y requieren llevarlas a todos los actores educativos de cualquier institución a través de la revisión de sus prácticas, construcción de conocimientos, y hacia la formación integral que se pregona, pues en ella cobra gran relevancia la experiencia, la expresión y la comprensión como un proceso de ampliación de oportunidades, y en tanto reviste particular importancia al colocar su principal acento más allá de los límites del propio sujeto y ubicarlo en una perspectiva más abarcadora. Implica pues la movilización de factores humanos, sociales, culturales, políticos y económicos en función de asegurar a cada persona, sin excepción, plenas oportunidades y reales posibilidades para su desarrollo en determinados entornos. Y también, plantea además la formación de un ciudadano y una ciudadana con principios, virtudes, valores de libertad, solidaridad, convivencia, unidad e integración, garantes de la dignidad, el bienestar individual y colectivo para dar repuestas a las necesidades de un país, el docente debe desarrollar practicas creadoras en ambientes de respeto a las ideas y a la convivencia que permitan relaciones armoniosas.

Por otra parte, Bracho (2019) expone “cada cargo que el docente desempeña le exige características diferentes en cuanto a las competencias se refiere, estas deben ajustarse en el desenvolvimiento eficaz y eficiente dado en las necesidades de adecuación que son muy diversas.” (p. 191), denotándose en los roles a ejercer como facilitador, orientador, coordinador, directivo, supervisor, investigador, entre otros, que conllevan a asumir las exigencias generadas ante cambios internos y/o externos que conduce a nuevas cualidades y habilidades competitivas para atender apropiadamente al ejercicio labor al que requiere el sistema educativo.

En consecuencia, se infiere que el docente es uno de los actores principales en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa y las modificaciones en la organización institucional; de tal manera que las reformas educativas traducen la educación que llega al aula por medio del docente en el ejercicio de rol profesional, ya que allí intervienen factores concomitantes tales como el contexto socioeconómico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones así como la preparación científico pedagógica en los mismos proceso de aprendizaje que centrado en la reflexión e investigación.

Cabe destacar que la educación es la base fundamental de desarrollo en cualquier país, por lo tanto, el docente debe recuperar el respeto por sus asignaciones, ascensos, sustentados en el saber, méritos y años de servicio y no por oportunidades políticas. Al respecto, Valle & Álvarez-López (2019) al comparar las políticas de diversos países referentes a la formación inicial docente y su ejercicio cotidiano reconocen entre sus conclusiones :“Este protagonismo responde al interés por incrementar la calidad de los sistemas educativos y buscar fórmulas que permitan el desarrollo integral de los estudiantes a través de un ejercicio profesional más cercano a sus necesidades” (p. 227), destacando la relevancia que ha ido tomando el mejoramiento competencial del educador dentro de los grandes temas del panorama mundial.

Una de las causas para abordar globalmente la competencia docente, es el sostenido desarrollo del recorrido escolarizado contemplado desde los niveles de inicial, primaria, secundaria, universitaria (pregrado y postgrado), aunado al abordaje curricular contemplado para educación especial, alfabetización de adultos, capacitación laboral, entre otras rutas de formación que contribuyen a la masificación de la educación e incidiendo sobre calidad en la construcción y administración de los planes de estudios elaborados desde las oficinas ministeriales.

Respecto al plano administrativo a nivel educativo, llevar a cabo las funciones directivas y de supervisión tiende a ser una tarea más fiscalizadora que orientadoras del desarrollo curricular, siendo ideadas para un cumplimiento de metas estadísticas y acatamiento de imposiciones sindicales, partidistas o gubernamentales. Se deja a un lado, la autonomía y opiniones de quienes ejercen dichos roles gerenciales por cuanto el personal no se designa o asciende por su competencia docente (capacidades, conocimientos, experiencia, perfil profesional y académico) que es uno de los parámetros a considerar desde los postulados teóricos, sino influyen el amiguismo, militancia política, compadrazgo, lo cual puede estar

influyendo en la calidad de la educación, en la efectividad de la institución y el acatamiento de lo manifiesto en las políticas públicas.

En torno a las directrices emanadas desde el ejecutivo nacional, Camacho (2019) expone “De allí que, desde las políticas destinadas a mejorar el bienestar de los habitantes de un Estado, la educación compromete el desarrollo del capital humano y esas políticas deben mantener y permitir la operacionalización de la intencionalidad que las originó” (p. 122). El planteamiento evidencia la necesidad de propiciar la institucionalización de instrumentos explícitos, racionales y consensuados entre los administradores profesionales del currículo (formadores, directivos, supervisores) que se traduzcan en la generación de oportunidades para el mejoramiento continuo de la educación, lo cual contribuye a la reflexión-acción sobre los requisitos a cumplir como educador según las responsabilidades que subyacen en el entorno académico y al marco regulatorio inherente al cargo ejercido.

Bajo ese escenario, la competencia docente indistintamente el cargo ejercido, requiere ser valorada contemplando adicionalmente al ámbito del ejercicio académico-administrativo. Para ello se deberá tomar en cuenta su rol como agente de transformación social y el reconocimiento de su naturaleza como ser humano perfectible (aciertos-errores), que en su conjunto asume la responsabilidad de afianzar las bondades y con mayor énfasis subsanar las deficiencias del sistema educativo; todo lo cual, exige en que el acompañamiento -revisión- al desempeño competencial se ejecute con ética, respeto y honestidad, por profesionales con trayectoria educativa, moralidad reconocida e idoneidad en sus funciones, y de esta manera contribuir el necesario impulso al fortalecimiento del talento profesoral en sus actuaciones de responsabilidad donde interviene en los espacios formativos.

Al respecto, Gil (2018) advierte “además de la pérdida de autoestima, y sentimientos de frustración entre el colectivo docente, ante la creciente demanda de funciones cada vez más complejas de la tarea educacional, en contraste con el débil apoyo social e institucional que recibe.” (p. 30). Por eso corresponde individualmente a cada educador agudizar la vigilancia interior de su conciencia respecto al desarrollo y mejoramiento de los conocimientos, destrezas y prácticas asociadas con las funciones a ser desempeñadas, las cuales, tienen incidencia sobre los intereses de un colectivo que tiende a minimizar el valor de las competencias docente cuando son objeto de imposiciones, amenazas, indiferencias, coacción, amedrentamientos, rechazos u otras manifestaciones que atentan sobre la dignidad del ejercicio profesional magisterial.

Igualmente, existen integrantes de la sociedad y en las instituciones que contribuyen con el profesorado para que desde su formación inicial, ejercicio profesional y perfeccionamiento permanente tenga acceso a oportunidades para fortalecer sus competencias en las dimensiones pedagógicas, administrativas, gerenciales e investigativas que delinean sus roles como docente; aspirando que durante el desarrollo en los cargos a desempeñar tenga las cualificaciones adecuadas para orientar, instrumentar, conducir y buscar soluciones enmarcadas hacia una educación de calidad que conlleve a escenarios que integren saberes vinculados con su entorno curricular, organizacional, local, regional, nacional e internacional.

En vista de lo planteado, la competencia docente requiere de una “reflexión y trabajo coordinado del profesorado... en el aprender a aprender y prepararlos para la formación y actualización permanente.” (Fernández, 2016, p. 82), donde es necesario resaltar la formación del educador por el rol estratégico que desempeñará cuando ejerza como el conductor de un complejo, dinámico e innovador proceso de enseñanza-aprendizaje en niños, jóvenes y adultos que facilita acceder a contenidos formales de un plan de estudio y, a su vez, vincular saberes informales de índole práctica o vivencial, exigiéndole que se reconozca como agente que tiene que aprender de él mismo para posteriormente guiar a sus discentes a que aprendan a construir su propia instrucción e interpretación del mundo.

Aunado a la necesidad de la formación en investigación, experimentación e innovación para mejorar la calidad de la educación y el profesorado, Gómez (2018) refiere que la reflexión y la colaboración son competencias que se requieren fortalecer para elevar el sentido social y profesional del ejercicio docente, por cuanto, promueven en su conjunto transformar la actividad educadora en un espacio de indagación, comprobación y renovación basada en el trabajo colaborativo inmerso en la reflexión-acción sobre la práctica formativa, cuyos aportes enriquecen las bases teóricas que orientan la preparación, mejoramiento y actualización magisterial.

Por tanto, las competencias docentes requieren de rutas alternativas y complementarias de formación que faciliten el transitar desde enfoques convencionales basados en cualificaciones iniciales hacia abordajes enfocados en el desarrollo sostenible de las capacidades cognitivas, pedagógicas, laborales, gerenciales, sociales, productivas, afectivas, culturales, entre otras que son construidas y desplegadas a partir de las motivaciones internas de cada persona; constituyéndose en el andamiaje competencial que soporta el ejercicio de los diferentes roles asumidos o asignados en las instituciones educativas que requiere de una renovación constante

para corresponderse con las exigencias de calidad educativa que circunscriben su accionar como ser humano con responsabilidades profesionales.

En consecuencia, las competencias docentes tienden a definirse en la acción porque trascienden al conocer y el saber hacer según lo aprendido en marcos curriculares, normativos o programáticos; son capacidades cuya práctica cotidiana conllevan a movilización y generación de valor agregado al conjunto de conocimientos, usanzas y actitudes que deben coordinarse e integrarse durante los diferentes roles a desempeñar durante el ejercicio profesional, haciendo al educador capaz de actuar con plena conciencia individual y pertinencia social sobre sus responsabilidades, decisiones y retribuciones asumiéndolas con creatividad, sentido crítico e innovador el quehacer magisterial.

Valores y la ética como parte de la formación de la competencia docente.

Todas las personas poseen un sistema de valores con base a la jerarquía de importancia relativa que los otros le dan. Los valores son grandes orientaciones del crecimiento y desarrollo de la persona humana, cuya estructura se crea en la comunicación interpersonal; por eso son objeto de estudio, pues son las bases para entender las actitudes y las motivaciones.

Para Blanco (2019, p. 109), la formación en valores “se asume como un reto permanente donde se pueda promover experiencias que consoliden actitudes participativas a partir de relaciones grupales e individuales, en las cuales se generen oportunidades y espacios para la reflexión fundamentadas en la práctica de los valores”. De esta forma, los valores pueden clasificarse y así poder determinar de una forma lógica qué tipo de comportamiento tendrá el empleado a partir de esta tipología, específicamente si se está en un enfoque educativo.

De acuerdo con García, et.al. (2016), la ética en materia de profesión educativa “es la conjunción de los saberes de cada campo formativo con las realidades económicas, sociales, políticas y culturales” (p. 7). Es por ello, que los docentes deben tener un comportamiento excepcional dentro y fuera de las aulas de clases debido a que son la figura que los estudiantes utilizan como base para el desarrollo personal y profesional, asimismo, los docentes siempre generan con sus acciones y comportamientos estigmas que hacen el buen o mal funcionamiento de las actividades académicas. La ética como valor está referida a todos aquellos comportamientos de los docentes.

Asimismo, Gil (2018), señala que “una de las misiones esenciales de la formación de los

docentes, tanto inicial como continua, es desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas, las cuales espera la sociedad que posean, para que, posteriormente, puedan cultivarlas en sus alumnos.” (p. 261). De allí, los docentes están en la capacidad y en la obligación de respetar su labor, dejando llevar por los valores éticos en el desarrollo dentro y fuera del aula, lo que genera estudiantes íntegros para enfrentar las realidades sociales. Los docentes al tener ética en el desarrollo de la labor docente, evidencia el manejo de sus competencias, es decir demuestran sus formaciones como profesionales, humanos y eje central del crecimiento social.

Por su parte, Ormart y Brunetti (2013), señala que los valores y la ética desde su desarrollo van “desde los conocimientos, costumbres y representaciones sociales, culturales y epocales, hasta la emergencia de una situación cuya novedad trasciende la inmanencia situacional” (p. 11). Inculcar valores es inculcar la identidad, asimilar valores es integrarse a una identidad y vivir según las expectativas del grupo o institución, con el respeto ético que amerita.

Es importante señalar la gran relevancia de la ética en el proceso de enseñanza aprendizaje, por tal motivo, el docente requiere hacer uso de los valores éticos, para establecer una buena relación con el personal con quien labora en la institución donde desempeñan sus funciones. Asimismo, en todas las organizaciones se escuchan a diario comentarios y juicios acerca de sus miembros, al tiempo que los valores éticos están representados por normas e ideales de comportamiento sobre la que descansa la cultura como un modo de vida integrado, caracterizando al grupo, lo requerido y que debe ser (Visión y Misión) que le den sentido al desarrollo profesional.

De la misma manera, Serna & Luna (2011), señalan que los valores “son especialmente significativos en las relaciones ordinarias de la sociedad actual; de ahí la trascendencia de sean desarrollados en la formación de las nuevas generaciones de manera consustancial con los otros valores” (p. 15). Este tipo de competencia tiene una repercusión directa sobre el propio individuo, pues le hace más o menos excelente, en su obrar y como persona; pero, tiene también repercusiones directas sobre aquellos que le rodean. Por esta razón, hablar de calidad humana de las personas que trabajan en una organización educativa, es hacerlo en función al respeto hacia los demás; de cualidades como la fortaleza, humildad, prudencia, sinceridad, orden, transparencia, optimismo lealtad o generosidad.

Ahora bien, García (2010), señala que “un profesor competente ha de disfrutar de una relativa satisfacción con y en su profesión. No es posible aspirar a una educación de calidad sin

un estado de razonable bienestar personal” (p. 39). En consecuencia, para poder ser un buen profesor se debe tener claro que los valores éticos se complementan con otras competencias y actitudes, así como las relaciones que mantienen los seres humanos basándose en el principio del deber ser, como persona, determinando la actuación social, sustentadas en la ciencia del bien, la conciencia del ser humano ante las actitudes concretas de su comportamiento, las cuales deben responder al bien colectivo. En ellos juega un papel importante la formación del ser humano, para consolidar sus bases o cimientos a lo largo del tiempo afianzando sus debilidades en el contexto donde se desenvuelve los cuales pueden ser permanentes e influyentes en la calidad del servicio que se presta.

Las competencias del docente y su preocupación por la calidad

Al apreciarse las dos primeras décadas transcurridas del presente siglo XXI, son evidentes los cambios que se están desarrollando en todos los sectores y que afectan a la colectividad en general. El ámbito educativo es influenciado directamente por las dinámicas transformaciones que se viven desde lo local, nacional e internacional, siendo objeto de valoración recurrente en entidades como ONU, UNESCO, BID, CEPAL, OEA, OIT, entre otros espacios multilaterales que convocan a gobiernos, empresarios, ONG y la ciudadanía organizada para analizar, debatir y consensuar posiciones sobre la enseñanza-aprendizaje; uno de sus principales temas la preparación y mejoramiento de los docentes en el dominio de las competencias que requiere la educación de calidad en la sociedad actual.

En ese sentido, el profesorado generalmente no se contrapone por principio a la implantación de los planes y programas surgidos desde entes locales, nacionales o supranacionales relacionados con el quehacer educativo; no obstante, según Basoredo (2018), las dificultades surgen cuando no se sienten escuchados desde sus requerimientos profesionales para ser formados o actualizados, propiciando su falta de motivación cuando se llevan a cabo la instrumentación de las políticas que procuran afianzar la excelencia magisterial que demanda el tercer milenio.

Por el contrario, existe una creciente preocupación en los docentes por la mejora de la calidad educativa, así como el acercamiento de la institución académica a las demandas sociales. De modo que se plantea el reto de facilitar la inserción comunitaria de los educadores al campo de acción donde realizan su praxis pedagógica, gerencial e investigativa, dotando a los espacios

formativos como a docentes, directores y supervisores de instrumentos para llevar a cabo las iniciativas que faciliten el desarrollo de competencias como actores protagónicos de promover la articulación entre los diferentes actores y entes que confluyen en el hecho educativo.

Al respecto, Bracho (2019) argumenta “se hace necesario que surja un profesional provisto de competencias específicas, bajo un enfoque protagónico que constituya un imperativo político para el desempeño de su labor docente con altos niveles de calidad” (p. 192), debido a que la búsqueda por alcanzar, mantener y actualizar la calidad educativa se ha convertido en una necesidad estratégica de orden mundial con implementación en lo local, regional y nacional. Se convierte así en un arma para sobrevivir en mercados globales cada vez más competitivos cuyo norte consiste en brindar servicios y productos con impronta de excelencia, situación que implica el reconocimiento asertivo en las instituciones académicas que su vigencia pasan por estar al corriente de las necesidades del talento humano inmerso en su organigrama funcional.

Desde la arista de los profesores, inicialmente es pertinente generar un *auto reconocimiento* sobre sus competencias docentes adquiridas y aquellas requeridas para contribuir a la calidad educativa. Al realizar dicho acto reflexivo “las estructuras mentales de los docentes deberán modificarse y amoldarse a las exigencias de las pedagogías modernas, para trascender del objeto al sujeto, recurriendo a las formas del ser para enfrentar la profesión desde lo cognitivo, metodológico y axiológico.” (Mármol, 2019, p. 89), conllevando a propiciar el establecimiento de asumir compromisos en los educadores por preocuparse en demandar y recibir una formación, actualización y perfeccionamiento profesional con estándares de excelencia que posteriormente serán retornados desde sus diferentes roles en acciones del mismo tenor.

En consecuencia, es prioritarias el establecimiento de estrategias consensuadas entre los diferentes entes decisores (gobierno, gremios, empresas, ciudadanía organizada, organismos internacionales) que garanticen la actualización permanente de las competencias docentes del educador no solamente en su rol de formador, sino cuando le corresponde asumir cargos de perfil gerencial -directivos, coordinadores y supervisores- o investigador socioeducativo; manifiestos en el diseño de contenidos instructivos, prácticos y experienciales basados en abordajes críticos-reflexivos e innovadores que faciliten una revisión y renovación al perfil competencial del profesor desde una adecuada capacitación personal, académica, social y profesional, incidiendo con ello sobre la calidad de la educación.

Igualmente, los nuevos roles que exigen competencias docentes acordes en los educadores no se materializarán favorablemente en su ejecutoria si no van de la mano con abordajes de formación, actualización y perfeccionamiento profesional pertinentes con indicios de calidad. Lo cual conlleva a demandar planes de estudios universitarios que preparen o capaciten a profesionales de la educación desde la conformación de comunidades veedoras y críticas integradas por profesores-estudiantes-directivos-expertos-comunidad capaces de incentivar los cambios a través de la creación, aplicación y valoración del conocimiento, identificando aquellos elementos habilitadores de favorecer positivamente obtener mejores resultados del diseño instruccional administrado. (Balbo, 2020).

Por otro lado, existen con mayor frecuencia planes de capacitación y mejoramiento sobre las competencias docentes dirigidos por consultores, investigadores o expertos que presentan evidencias de logro para el aseguramiento de la calidad educativa, presumiendo que serán recibidas, asumidas e implementadas por el profesorado aun cuando éste no fue tomado en consideración para su estructuración. Por consiguiente, los educadores durante el ejercicio de sus diferentes roles tienden a seguir reproduciendo en sus espacios áulicos, gerenciales e investigativos aquellas usanzas habituales de enseñanza-aprendizaje, supervisión-dirección, diagnóstico-prescripción, sin llegar a influenciar proactivamente en la motivación personal que invite a trascender del conocimiento recibido a voluntad de aplicarlo en su realidad práctica.

Ante el abanico de opciones que promueven articular competencias docentes y calidad educativa, es oportuno tener presente lo expresado por Farías (2015) cuando señala “Estamos en las puertas de un nuevo siglo en condiciones distintas a las del pasado que nos permite fijar rumbos propios, sustentados en la soberanía y la equidad, la eficiencia y la calidad educativa” (p. 36). Por tanto, una educación de calidad contextualizada respaldará el desarrollo de las competencias, valores y actitudes en quienes están proceso de formación, actualización o perfeccionamiento profesional para el ejercicio docente, permitiéndoles tomar decisiones con conocimiento de causa y brindar respuestas coherentes a los retos locales y globales.

Tomando en cuenta esas características, la preocupación por la calidad educativa viene representada por la actitud de los docentes, y por llevar las actividades de forma apropiada permitiendo su adecuado y normal desenvolvimiento, pero cumpliendo con las obligaciones de cada uno de ellos y dirigidos adecuadamente por el gerente, quien en este caso debe demostrar el manejo efectivo en la calidad de servicio a prestar. Donde, la formación permanente y la

reflexión-acción de los educadores han de ser el punto de partida para desarrollar y fortalecer las competencias docentes como instrumentadoras de la calidad educativa.

Las competencias del docente como base fundamental de la calidad total en educación

Las competencias vienen referida a la utilización de recursos, herramientas, técnicas, conocimientos y habilidades que tienen los docentes para poder resolver las diferentes situaciones que se presentan en el proceso educativo y que lo soluciona de manera satisfactoria. El docente demuestra manejo teórico, así como práctico de los entornos educativos, demostrando las capacidades que tiene para investigar, motivar, planificar, controlar, coordinar, y realizar seguimiento a las actividades planificada, además están en la capacidad de realizar mejora continua de sus propios procedimientos lo que lleva a optimizar la calidad educativa (Calidad Total). A pesar de que la calidad total es un término que comenzó utilizándose en la parte administrativa y empresarial, este se fue transportando y ajustándose a todos los medios en el cual se debe procurar una optimización integral de los procesos, manteniendo así la eficacia y eficiencia en los resultados.

Este término ha permitido no solo a las empresas sino también a las organizaciones educativas a estudiar cada uno de ejes para el efectivo cumplimiento de las metas, generando actividades de mejora continua en los procesos, buscando siempre la satisfacción y aprendizaje significativo de los estudiantes en cualquier nivel. Ahora bien, para Fonseca (2019), la calidad total en educación comienza “introduciendo nuevas técnicas preventivas del error centradas en el control de la calidad durante el proceso y no tras el proceso” (p. 164). En otras palabras, permite que el docente pueda desarrollar herramientas que ayuden a la educación a generar sostenibilidad y sustentabilidad en el desarrollo de las actividades.

Es necesario señalar que la calidad total está referida a la disposición integral de los docentes que ayuda al cumplimiento de los objetivos educativos, es decir una cultura de excelencia en la acción de todas las actividades de la institución donde se involucra la calidad en el producto, servicio, actitudes, relaciones humanas y responsabilidad social, convirtiéndola en un reto de todas las instituciones educativas. Con la calidad total el docente podrá demostrar que existió un adecuado manejo de la planificación y todos los procesos que involucra obtener resultados significativos.

Por su parte, según Vaillant & Rodríguez (2018), la calidad total de la educación está entendida como la manera eficaz y eficiente de implementar los recursos empleados a nivel educativo que van de la mano con los procesos, funcionamiento y equidad que los lleva a los docentes a obtener resultados significativos, es decir que alcancen los objetivos y se vea reflejado en el saber y comportamiento de los estudiantes a mediano y largo plazo. Asimismo, la calidad total ha estado ligada tradicionalmente al control de ciertos objetivos, derivado de unas determinadas normas técnicas, por eso se hablaba de control de calidad.

La calidad total es mucho más que una moda y que un proyecto en concreto, se trata de algo que debe impregnar la cultura de una institución. Aunado a lo anterior, Sandoval, et al., (2017), señalan que “las instituciones de educación superior se ven inmersas en evaluaciones relacionadas con la calidad de la educación que imparten, para cumplir los requisitos de acreditación de los programas educativos como lo demanda el escenario internacional” (p. 128). Por ello es necesario que al hablar de calidad educativa los docentes asuman la diferencia en sus actitudes y que impulsen la educación hacia el único propósito de formar seres humanos integrales, responsables, asumiendo las condiciones del entorno, mediante estrategias organizacionales que impulsen su labor la vocación de vincularse y de aliarse con otras organizaciones sin complejo ni debilidades.

En vista de lo planteado, la calidad total en la educación, específicamente cuando se trata del desarrollo e inclusión de los docentes está basada en la forma de aplicación de las competencias del mismo. De la misma manera, Escobar y Torres (2018), afirman que “al docente le corresponde poner de manifiesto y en práctica una serie de competencias que le permitan adaptar su desempeño de acuerdo a las necesidades de los alumnos y de su entorno, sin perder de vista la articulación de los factores que interactúan para el logro de una educación de calidad” (p. 10), en otras palabras, los docentes son las personas fundamentalmente las que diseñan, producen, dan servicio; hacen el trabajo, dan valor añadido y crean riquezas, preparan con creatividad e imaginación para detectar fallas, buscar soluciones con menos necesidades de normas rígidas que de orientaciones generales.

Ahora bien, García, et.al. (2018), señalan que la calidad está entendida “como filosofía de gestión de las organizaciones educativas, constituye una referencia pertinente por su condición de paradigma, que incluye valores, principios y procedimientos” (p. 210). Es necesario señalar que en el área educativa los docentes son el eje central no solo de los estudiantes, sino también

de todo el proceso, gracias a ellos se cumplen las políticas públicas, los ejes transversales, los pilares fundamentales, lo que genera cumplimiento de objetivos, metas, funciones, actividades y todo lo que tiene que ver con la calidad educativa e integral (Calidad Total).

Reflexiones Finales

Las competencias pueden ser apreciadas como un saber práctico integrado por conocimientos, habilidades, actitudes y valores que van siendo desarrolladas mediante su ejecutoria en diversos contextos al procurarse lograr resultados satisfactorios en las actividades desempeñadas mediante las mismas. Uno aspectos estudiados y a tener en cuenta, es que las capacidades pueden ser incentivadas mediante los programas de formación o de la experiencia (acierto-error) para ser descubiertas, aprendidas y fortalecidas, asimismo, el entorno desde la necesidad de implementar su visión, creencias, fines en su contexto (educativo, social, cultural, laboral, familiar...) puede condicionar el desarrollo-permanencia-actualización asertiva o no de las competencias.

En el caso de las Competencias Docentes, son manifiestas y contextualizadas ante los diferentes entornos (urbano, rural, marginal, público o privado...), variedad de actores (estudiantes, representantes, directivos, gremios, comunidad...), diversas estructuras organizativas (escuela, liceo, universidad, centros de capacitación...), implicaciones profesionales (formador, orientador, gerente, investigador...), entre otras variables, que han contribuido a su expansión y complejidad cuando confluyen dinámicamente en los roles a desempeñar por un docente durante su ejercicio laboral, trayendo el reconocimiento del papel del profesorado en el mejoramiento permanente de la enseñanza-aprendizaje y la necesidad de ajustar sus capacidades a las nuevas exigencias de calidad educativa del siglo XXI.

Por tanto, las Competencias Docentes requieren de abordajes instruccionales que conlleven al educador en formación, actualización o perfeccionamiento profesional a representar un rol protagónico y desenvolverse frente a situaciones cotidianas, desconocidas o adversas en un escenario auténtico o cercano a la realidad; ofreciéndole acompañamiento continuo e incorporando técnicas e instrumentos que promuevan su reflexión-acción durante el recorrido de capacitación e incidan en la motivación por aprender a preocuparse críticamente y de manera proactiva en identificar, investigar y articular soluciones hacia su contexto socioeducativo, más allá de intereses parciales de algunos actores educativos o provenientes de concepciones políticas

contrarias al bienestar común, contribuyendo desde esos aportes con la calidad educativa.

Se podría afirmar que las competencias en materia educativa se deben cumplir atendiendo a las capacidades, conocimientos, articulados con los actores sociales, que busquen responder a los cambios de la educación. El docente debe estar en la capacidad y disposición de contar con competencias investigativas para desarrollar su potencial en la construcción de conocimientos a través de la reflexión en sus prácticas educativas que construya la transformación de forma y fondo en nuestra realidad

Sin lugar a dudas en el contexto educativo, los docentes deben cumplir sus responsabilidades atendiendo al deber ser y no a criterios partidistas ni burocráticas, manteniendo la ética profesional ante las adversidades, sin ensañarse con quienes disciernen en opiniones, hechos u acciones objetivas para tomar decisiones acertadas, las cuales al final se convierte en un honor. Desde este punto de vista de la formación es responsable de reforzar valores y criterios éticos. Debido a que el docente manifiesta insuficiente comprensión sobre la autoridad para la necesaria transformación de la educación, revelando una marcada tendencia al aislamiento con respecto a la ética y a los criterios de calidad de sus estudiantes.

Se requieren pues docentes en nuestras sociedades por vocación, convicción y no por conveniencia, donde se propone la reflexión de sus acciones, agudizar la vigilancia interior de la conciencia, pues la dignidad es el valor más sagrado del individuo consciente, libre que lucha por los intereses de un colectivo y sobre todo por nuestros derechos.

El docente debe asumir la importancia del papel que ejerce dentro de la sociedad como formador de nuevas generaciones, responsable de reforzar valores y criterios éticos en sus actuaciones, que le permitan trascender criterios de calidad, respeto hacia los demás haciéndolo más humanos en su obrar. Demostrando en sus actuaciones claridad, diferencia, excelencia en la acción de todas las actividades de la institución con calidad y responsabilidad social.

Referencias

- Aguiar, S. y Rodríguez, P. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *Revista EDUMECENTRO*; 10 (2): pp 141-159.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6359018.pdf>
- Balbo, J. (2020). La formación docente por competencias en el contexto actual venezolano. Un acercamiento desde la voz de profesores universitarios. *Cuaderno de Pedagogía*

- Universitaria*, 17, (33), pp. 57-70. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.374>
- Basoredo, L. (2018). Aprendizaje de competencias: una síntesis de principios y métodos. *Revista electrónica Quaderns digitals*. (86). pp. 28-66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6407335>
- Blanco R., (2019). La formación en valores en el subsistema de educación primaria. *Revista Educare. UPEL IPB*. 23. (1). 85-111. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1>
- Bracho, K. (2019). Competencias investigativas del docente para el fortalecimiento de su praxis pedagógica. *Revista Educare*, 23, (1). 188-201. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.16>
- Camacho, I. (2019). *La evaluación por competencia para mejorar la calidad de la educación universitaria. Una mirada ética*. Universidad de Carabobo. 1ra Ed. ISBN Electrónico: 978-980-233-751-4. Valencia, Venezuela.
<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/8424/ISBN-9789802337514.pdf?sequence=1>
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, (56), pp. 1-20.
<https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Escobar, A., y Torres, J. (2018). *Perfil de competencias docentes para fortalecer procesos de calidad educativa en la educación básica primaria*. Trabajo de Maestría en Educación. Universidad de la Costa CUC. Barranquilla.
<http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2674/1036780433%20-%201129518723.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Farías, C. (2015). La calidad educativa como problema histórico-estructural. Ponencia presentada en III Encuentro Nacional de Investigadores para la Transformación Educativa Venezolana. UNELLEZ. Barinas. *Revista Ciencias de la Educación*, 25 (46), pp. 27-37. Bárbula, Venezuela. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/46/art02.pdf>
- Fernández, M. (2016). Cómo estamos formando para la adquisición del perfil competencial del profesorado: Universidad Complutense de Madrid. En Javier M. Valle y Jesús Manso (Eds.) *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. (pp. 73-84). Madrid. Narcea.
<https://books.google.co.ve/books?id=-vakDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- Fonseca, F. (2019). Calidad total en el escenario de la educación superior. *Revista Conrado*, 15 (70), pp. 163-167. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-163.pdf>
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista REIFOP*, 13 (4). pp: 29-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570003>
- García, F., Juárez, S., y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubano de Educación Superior*. 37 (2) pp: 202-216. La Habana.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces16218.pdf>
- García, B., Pinto, T., y Mujica M. (2016). Formación de formadores. Ética de la profesión y conocimiento del docente en formación. *Multiciencias*, 16 (3).pp: 314-316.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/22991/22976>
- Gil, R. (2018). *La Formación Docente: Horizontes y rutas de innovación*. edición CLACSO. Buenos Aires–Argentina.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181010035620/La_formacion_docente.pdf
- Gómez, E. (2018). *Competencias investigativas y su influencia en la formulación de proyectos de investigación*. Trabajo de Maestría. Universidad de Carabobo. Valencia -Venezuela.
<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/7757/jgmoez.pdf?sequence=1>
- Mármol, L. (2019). La evaluación formativa docente: una mirada humanizadora de la educación. *Revista Sinopsis Educativa*. 19. (1). p.p. 85-92.
http://revistas.upel.digital/index.php/sinopsis_educativa/article/view/8271/4880
- Ormart, E., y Brunetti, J. (2013). La formación de los docentes en competencias éticas. *Revista nodos y nudos*. Vol. 4 (35). <https://doi.org/10.17227/01224328.2262>
- Sandoval, M., Surdez, E., Ceballos, R., y Peralta, E. (2017). Calidad educativa y satisfacción estudiantil en una universidad pública. En *La colección: Diversidad y Complejidad Organizacional en América Latina. Perspectivas de Análisis. Análisis organizacional y calidad educativa*. Primera edición. Grupo editorial Hess, S.A. Ciudad de México.
<http://remineo.org/repositorio/libros/dcoal/libros/analisis-organizacional-y-calidad-educativa/>
- Serna, A., y Luna, E. (2011). Valores y competencias para el ejercicio de la docencia de posgrado. *Sinéctica Revista electrónica de educación*. s.v. (37). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n37/n37a7.pdf>
- Sánchez-Tarazaga, V. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de educación*

- secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial.* Tesis Doctoral. Universitat Jaume I. España. <http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.137392>
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. Capítulo VI de libro *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, Publisher: DYKINSON, pp. 136-155. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684152/calidad_monarca_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valle, J., y Álvarez-López, G. (2019). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. Editorial DYKINSON. Madrid. España. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/688698/iniciacion_valle_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ureña V., Yan C.

Postdoctorado en Ciencia Humanas - Universidad del Zulia, Doctor en Ciencias Mención Gerencia - Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Magíster en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo -URBE. Psicólogo - Universidad de Pamplona – Docente del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Facultad de Educación y Ciencias Sociales, adscrito al Programa de Psicología, Investigador Sénior (Convocatoria 833) Líder del GrupLAC - GITIC - Categoría B - Plataforma SCienTI – Colombia.

Ontiveros C., Roberto C.

Doctor en Ciencias Mención Gerencia - Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Magister en Tecnología Educativa- Universidad Experimental de la Fuerza Armada. Especialista en Telemática e Informática en Educación a Distancia. Universidad Nacional Abierta. Especialista en Sistemas de Información. Universidad Católica Andrés Bello. Técnico Superior Universitario en Informática - Mención: Análisis de Sistemas. Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial Región Los Andes. Profesor Especialidad Informática. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Carruyo D., Norcelly

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE), Magíster en Ciencias de la Educación. Mención: Gerencia Educativa (URBE), Licenciada en Trabajo Social - Universidad del Zulia (LUZ) – Docente del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Facultad de Educación y Ciencias Sociales, adscrito al Programa de Trabajo Social.

**FORMAR PARA EMPRENDER EN TIEMPOS DE
INCERTIDUMBRE: RUTAS EMERGENTES PARA LAS
ESPECIALIDADES DE EDUCACIÓN TÉCNICA**

Training to enterprise in times of uncertainty: emerging routes for technical education specialties

Flores, Karla

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0003-1962-3745>
karlaflores2708@gmail.com

Becerra, Francia

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0001-5786-9469>
franciabh@gmail.com

Flores, Adilia

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0003-3950-9181>
adimflores3@gmail.com



FORMAR PARA EMPRENDER EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE: RUTAS EMERGENTES PARA LAS ESPECIALIDADES DE EDUCACIÓN TÉCNICA

Training to enterprise in times of uncertainty: emerging routes for technical education specialties

Resumen

La presente contribución tiene el propósito de formular rutas emergentes para la formación emprendedora de la Educación Técnica (ET) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL IPB, Venezuela) en tiempos de escenarios inciertos y cambiantes como los que vivimos al término de la segunda década del siglo XXI. La premisa central del planteamiento es mostrar una mirada reflexiva sobre el reto de las especialidades que conforman la ET en ajustar sus planes de estudios para insertar la formación en competencias emprendedoras. Se concluye que, mediante el diseño curricular enfocado a *aprender a emprender*, los docentes en formación no sólo pudieran trabajar como profesionales de la docencia, sino que se les posibilitan las competencias para aprender y emprender en acciones individuales y colectivas que coadyuven su transformación personal y la de su entorno.

Descriptores: formación emprendedora, especialidades de educación técnica, rutas emergentes, tiempos de incertidumbre.

Abstract

The purpose of this contribution is to formulate emerging routes for entrepreneurial training in Technical Education (TE) at the Universidad Pedagogica Experimental Libertador (UPEL IPB, Venezuela) in times of uncertain and changing scenarios like those we live at the end of the second decade of the 21st century. The proposal's central premise is to show a reflective look at the challenge of the specialties that make up the TE in adjusting their study plans to insert training in entrepreneurial skills. It is concluded, through the curricular design focused on learning to undertake, the teachers in training could not only work as teaching professionals; rather, they are given the skills to learn and undertake individual and collective actions that contribute to their personal transformation and environment.

Keywords: entrepreneurial training, technical education specialties, emerging routes, times of uncertainty.

Introducción

La educación es un proceso necesario, individual e irrepetible de progreso integral del ser humano que busca desde el inicio formar o perfeccionar facultades y competencias en el individuo. Por tal razón, reflexionar sobre las numerosas premisas concebidas como nuevas filosofías de la educación requiere asumir que en la actualidad surgen aspectos relevantes en un único pensamiento que conlleva a precisar que las experiencias y un sin fin de expresiones emergentes dan sentido a nuevas rutas de conocimiento y de complejas formas de abordarlo.

En tal sentido, la Universidad siendo una institución educativa, científica y social tiene como función principal garantizar a la sociedad la formación educativa bajo principios sociales, científicos, tecnológicos y axiológicos que respondan a los planes presentados por cada nación, que conlleven a la consecución de un avance sostenible y adecuado en el contexto familiar, social y personal.

Por lo tanto, es menester de la formación universitaria sembrar la inquietud por desarrollar competencias y habilidades que atiendan a la formación profesional capaces de aplicar sus conocimientos tanto en el sector educativo como en el empresarial. Para alcanzar tal premisa, se hace necesario en tiempos de incertidumbre, la promoción del emprendimiento en los contextos donde se desenvuelve el docente en formación.

Razón por la cual, incentivar una actitud emprendedora se convierte en un mecanismo de innovación, transferibilidad y sostenibilidad de los avances científicos, tecnológicos, económicos y sociales, en los que los egresados asuman una misión dual, la primera ejercer como profesor en una de las especialidades de Educación Técnica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL IPB), como lo son: Educación Comercial, Educación Agropecuaria, Mecánica Industrial, Electricidad Industrial y Electrónica Industrial; en la cual haya sido formado y la segunda, iniciar proyectos propios de emprendimiento que le permita su desarrollo personal, profesional y al mismo tiempo favorezcan a su entorno.

De allí que, de acuerdo a lo expresado en la II Conferencia Regional de Educación Superior (UNESCO/IESALC, 2018), realizada en Córdoba, Argentina, en la cual se desarrollaron ideas relacionadas a “el papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe”. En este escenario se enfatizó la promoción de la

sostenibilidad como cultura organizacional en los ámbitos educativos y de las instituciones de educación superior, que deben promover la innovación como principio, el emprendimiento como práctica y la convivencia social con pensamientos críticos e interdisciplinarios como producto.

Adicionalmente, se trataron puntos como el reconocimiento de la ciencia, la importancia de la promoción del conocimiento, las tecnologías y las artes, entre los acuerdos que emergieron en dicho foro se resaltó el Obj. 4: “Desarrollar ecosistemas de innovación socio-técnica, la transferencia de tecnología, la desagregación tecnológica y el cierre de brechas cognitivas” (UNESCO/IESAL, 2018). Además, se destacó el impulso del emprendimiento innovador orientado hacia el cambio de las estructuras productivas y la conducción a la creación de instrumentos financieros, públicos y privados, para la nueva metodología empresarial.

Queda pues constatada e s incuestionable, la preponderancia de la inserción del enfoque y prácticas emprendedoras, en los planes de estudios de las carreras de educación universitaria que a su vez ayuden a generar oportunidades de crecimiento económico que le asegure calidad de vida tanto al profesional, como a su familia y contribuya al desarrollo del país.

En este orden de ideas, la responsabilidad del trabajo pedagógico pone a la UPEL, específicamente a los institutos donde se imparte especialidades que forman parte de la Educación Técnica, en un nivel de reflexión y toma de conciencia de la responsabilidad social que ha adquirido su formación de manera permanente. En este contexto, la formación basada en competencias profesionales de las universidades, se direcciona a cubrir no sólo el desarrollo de los planes de estudios emergidos de transformaciones curriculares establecidas, sino que responda a las necesidades y requerimientos de futuros profesores, demandas del contexto económico y situación laboral que afecta la profesión docente en todos los niveles educativos. Donde se evidencia la vocación y el amor, por otra parte, el profesional ha buscado nuevas opciones entre las cuales se encuentra, el emprendimiento desde la experimentación.

Cabe resaltar, que el emprendimiento desde la experimentación, es entendido como un emprendimiento ágil, una filosofía de lanzamiento de nuevos emprendimientos basada en la experimentación fragmentada de un manera disciplinada y sistemática de poner en acción cualquier idea del emprendedor mediante experimentos delimitados antes de ser desarrollada por completo (Ries citado por Rodríguez y Ojeda, 2015).

Es así, como lo expresado busca estimular y profundizar en el ámbito formativo, la adquisición y aplicación de competencias profesionales que respondan a su formación y actualización docente, pero que a su vez, desarrollen competencias emprendedoras o cualidades que debe tener una persona para iniciar y liderar cambios en su entorno profesional o personal, relacionadas con su formación específica relacionadas a su formación específica como profesor en alguna de las especialidades de Educación Técnica; y que le permita convertirse en un empleador que contribuya al crecimiento del país en momentos de incertidumbre económica, social y axiológica similar a la que vive Venezuela en los últimos años.

Finalmente, el presente apartado del libro consta de una estructura donde se presenta, en un primer momento aspectos generales como aprender a emprender en educación superior, formación en competencias emprendedoras y finaliza, con una propuesta de alternativas para la promoción del emprendimiento en las especialidades de Educación Técnica en la UPEL IPB (Venezuela), mediante la propuesta de rutas emergentes para la formación emprendedora de docentes en formación descritos anteriormente, a fin de sortear situaciones económicas y sociales que se presentan en momentos de incertidumbre como la que vive nuestro país.

Miradas reflexivas y rutas emergentes de la formación emprendedora para las especialidades de educación técnica de la UPEL IPB

Aprender a emprender desde las especialidades de la Educación Técnica

El emprendimiento ha sido parte de la historia de la humanidad. Su aporte al desarrollo social y económico de las naciones representa un elemento impulsador de iniciativas de crecimiento asociado con la aspiración y búsqueda de mejores opciones de vida, economía y desarrollo empresarial. En el mundo educativo, el emprendimiento cobra cada día más importancia ante la contribución que se obtiene tanto para el desarrollo individual y social, como para el crecimiento económico y laboral. Tal como lo expresa Vásquez (2018):

Es mucho más que eso se trata de formar emprendedores para todos los perfiles de actividad sociocultural y profesional, de modo que no solo emprendan los que tienen la ambición justa de ganar y crecer económicamente, sino también los que dedican su vida personal y profesional al servicio de la sociedad.

En los actuales escenarios mundiales, se visualizan profundas transformaciones en los procesos productivos, vertiginosos avances científicos y tecnológicos, economías basadas en el conocimiento, todo lo cual origina cambios profundos en el mundo del trabajo; cambios éstos, que también han sido aplicados en el contexto venezolano. Al respecto, Andrade, et al., (2009) destacan que:

...una de las herramientas para lograr una mayor y mejor formación de competencias para el emprendimiento empresarial de sus ciudadanos es el poder aprovechar conjuntamente la educación y los recursos tecnológicos como mecanismos generadores de creatividad, liderazgo, planeación, organización, innovación y trabajo en equipo; estas características propiciarían el surgimiento de personas más emprendedoras y con ellas el fortalecimiento de la estructura empresarial de las regiones (p. 52).

En este sentido, en los últimos años en Venezuela se han venido gestando diversos, profundos y constantes cambios en los diferentes sectores: político, social, económico y educativo; con mayor relevancia en este último sector, específicamente a nivel universitario. Se le exige a los egresados calidad, eficacia y pertinencia de su perfil académico y laboral que se corresponda con los requerimientos de los diferentes sectores de la economía y que puedan ser cubiertos por emprendimientos propios; siendo ésta, una de las exigencias que se proponen en los planes de estudios de las especialidades de Educación Técnica en la UPEL IPB.

Es por ello, que los requerimientos incluidos en los nuevos planes de estudio invitan al sistema educativo universitario caminar a la misma velocidad con la que se van gestando cambios citados, a fin de permitir acortar brechas que le impidan cubrir con profesionalismo los objetivos académicos y laborales que se desea satisfacer. De allí, que resulta urgente que, en Venezuela, las universidades comiencen a preocuparse por estimular la actividad emprendedora de sus estudiantes, a los fines de propiciar la creación de nuevas empresas que de origen a nuevos y variados empleos y que en definitiva permita contribuir con el crecimiento económico del individuo y del país.

Existen diversos empleos que pueden ser generados a través de la implementación del emprendimiento, entre ellos se encuentra el autoempleo. Éste cada día adquiere más fuerza convirtiéndose en una excelente alternativa para el egresado universitario, pues son muchos los

jóvenes, que como consecuencia de la mencionada reestructuración generalizada que existe en el país y de la dificultad para conseguir un empleo, les atrae la idea de convertirse en su propio jefe y se atreven a emprender un negocio. Al respecto, Rodríguez (2014), afirma que según los informes de Monitor Global del Emprendimiento (GEM), en Venezuela se observa una alta tendencia hacia los emprendimientos, existiendo una brecha muy marcada entre las empresas que nacen y las que se mantienen después de 3 años; asevera que esto es debido a que en Venezuela hay mucho entusiasmo, pero poca formación.

Toda esta situación representa un gran desafío para el sistema educativo venezolano, debido a que tiene la inmensa responsabilidad de identificar, fomentar y formar en competencias y conocimientos teóricos, prácticos, valorativos, actitudinales en todos los niveles educativos especialmente en el universitario que apunten a la formación de un ciudadano que más que ser un empleado, pueda convertirse en generador de empleos y de desarrollo económico socioeconómico para su entorno. Tal como indica Delors (1996), no solo se necesitan conocimientos, sino saberes o pilares de la educación del futuro: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir y lo que se ha denominado un quinto pilar o saber el **aprender a emprender**, el cual tiene como propósito forjar generaciones de jóvenes emprendedores, capaces de aplicar los conocimientos adquiridos, de tener iniciativas propias; ciudadanos autónomos que no esperen que siempre alguien les tienda la mano y les indique a dónde dirigirse.

Significa pues, asumir que emprender es un acto que surge a partir de un conocimiento planificado para concebir ideas creadoras, proponerse un objetivo y trabajar el plan para lograrlo utilizando una serie de competencias y habilidades, así como gestionar los recursos necesarios hasta cumplirlo. En otras palabras, es poseer la fuerza necesaria para crear, inventar y descubrir nuevas formas de hacer las cosas; descubrir soluciones sencillas a problemas complejos; enfrentar desafíos en los distintos ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y tecnológica. Al respecto, Timmons (1999) define el emprendimiento como “la capacidad para crear algo partiendo desde cero, complementada con la habilidad para conformar equipos y liderarlos resaltando sus destrezas; la capacidad para gestionar recursos y administrarlos y la pericia para asumir riesgos calculados” (p. 62).

Todo esto implica tener la capacidad de pensar o tener ideas nuevas para llevarlas a la acción; para ello es necesario poseer un perfil, o una serie de características que faciliten a este realizador de ideas, el emprendedor, proceder de manera diferente a la convencional lo que le

permitirá visualizar, definir y alcanzar los objetivos propuestos. Este proceso es llevado a cabo por un realizador de ideas, llamado emprendedor.

Existe una diversidad de definiciones e interpretaciones sobre el significado de “Emprendedor” y en consecuencia, “Emprendedurismo”, siendo que dichos conceptos no se fundamentan en una única teoría base; según, la literatura especializada en el tema, se puede percibir las diversas líneas de investigación al respecto. Sea cual sea el interés de los investigadores, ya sea sobre el comportamiento de los emprendedores, por las empresas que crean, por el proceso emprendedor en sí o por su educación, han de definir lo que consideran como un emprendedor, así como los temas asociados a este.

A pesar de que en la literatura no exista una única definición de emprendedor que haya sido uniformemente aceptada, existe coincidencia entre los autores, que se deriva de la palabra *entrepreneur*, que, a su vez, se origina del verbo francés *entreprendre*, que significa “encargarse de”. Según el contexto en el que sea empleado, se le puede asignar diferentes significaciones. En el ámbito empresarial, el emprendedor es un empresario, alguien que se atreve a iniciar una actividad de negocio diferente, que los diferencia de los demás.

Entre los autores que definen el término emprendedor, se destaca Drucker (1989), como teórico de base del emprendimiento y quien lo visualiza como una persona que desarrolla nuevas ideas, nuevas formas de enfocar el mercado, lo que los hace ser personas exitosas. Del mismo modo, Shumpeter, citado en Arroyo (2016), afirma que los emprendedores son personas con la capacidad de combinar los factores de producción existentes y obtener óptimos resultados, es decir, innovar con ellos a partir de la capacidad para emprender.

Otro término relacionado al emprendedor es el emprendimiento; Chenche, et al., (2017), señala es un comportamiento, por lo tanto, es una conducta y una actitud; como capacidad humana es susceptible de desarrollo y mejoramiento que se genera mediante procesos de formación integral; y se entiende como actitud propia del ser humano con creatividad, perseverancia, capacidad para asumir riesgos y actitud mental positiva.

Desde este contexto, en las definiciones presentadas se evidencia que ser emprendedor no sólo es una actitud que beneficia la creación de nuevas empresas, sino que representa una competencia clave para cualquier persona en los ámbitos sociales y culturales, que la ayuda a ser más creativa, así como también, a tener más confianza en sí mismo en cualquier actividad que emprendan; y que se hace indispensable en los jóvenes que comienzan a incursionar en el mundo

laboral, como en el caso de profesionales recién egresados.

De allí pues que, los emprendedores se destacan por determinadas competencias, habilidades y características que son comunes y que pueden servir como modelo a seguir por toda la sociedad, especialmente por los jóvenes que buscan decidir qué camino elegir. Sung y Duarte (2015), afirman que en la literatura especializada en el tema se puede apreciar que existe coincidencia al definir el perfil del emprendedor del siglo XXI y que podemos extraer algunas características comunes que se distinguen del resto por su gran poder de precisión conceptual, tales como: detección de oportunidades, motivación, flexibilidad, creatividad, multicultural, innovación, actitud positiva y emprendedora, seguridad, autoconfianza, visión de futuro, orientación a la acción, persistencia, tenacidad, comunicación y liderazgo, iniciativa, conocimiento técnico, perseverancia, toma de decisiones y aceptación al riesgo, entre otras.

Con todas estas competencias, habilidades y características asociadas a los emprendedores, se puede afirmar que no es suficiente con que el individuo las posea, sino es importante que sepa utilizarlas en la acción asumiendo los riesgos que esto conlleva; por lo tanto, tiene especial importancia la toma de decisiones, ya que, un emprendedor debe considerar los beneficios o los peligros que estas le pueden acarrear. Lo anterior implica, que emprender denota, de alguna forma, sumergirse en lo desconocido, en las incertidumbres actuales de las sociedades acerca de los cambios que se desean, el futuro social que se quiere y las acciones individuales que se demandan para producir esos cambios.

Para ello, se precisa asumir el emprendimiento como una conducta y una actitud. Sí la educación modifica conductas, se entiende que el emprendedor se educa; si no nace se hace o se forma. Así, Dickson, Solomón & Weaber citados por Montes et.ál. (2014), afirman “los emprendedores no nacen, sino que crean su experiencia a medida que crecen y aprenden, siendo influenciados por maestros, mentores y modelos a seguir durante su crecimiento” (p. 504).

Al respecto, la universidad como institución encargada de la generación, desarrollo, integración y comunicación del saber, en todas las áreas del conocimiento, tiene el reto de enfrentar la exigencia de complementar su actividad científica y de investigación con la capacidad para formar profesionales que puedan insertarse con éxito al ámbito laboral.

Es pues, la finalidad los planes de estudio de las especialidades de Educación Técnica (ET) de la UPEL IPB no debe limitarse sólo a prepararlos para que se inserten en un empleo, sino afrontar en estos tiempos de incertidumbre el desafío de educarlos, atendiendo un amplio

número de actividades relacionadas con sus funciones básicas de enseñanza, investigación y su contribución al desarrollo socioeconómico de sus regiones; al mismo tiempo deben ser gestionadas como un todo, desde una perspectiva más amplia que los estimule a introducir cambios en la sociedad, a través de una actitud emprendedora, cooperativa y prospectiva.

Por otra parte, en Venezuela, aunque no hay duda que el emprendimiento es una excelente alternativa laboral y que es necesario fomentarla desde la educación, no existe un consenso en cómo afrontar esta formación. Es urgente que las universidades comiencen a preocuparse por estimular la actividad emprendedora en los estudiantes sobre todo para crear empresas, originar empleos y contribuir con el crecimiento económico del país. Para ello es fundamental el trabajo en red de los distintos actores comprometidos: instituciones escolares, instituciones gubernamentales y empresas.

Para corroborar lo dicho, Ramos & Bayter en Contreras & Otros (2017), plantean que para que el emprendimiento genere innovación, además de empleo e ingresos, se requiere la integración de la universidad, Estado, comunidad y empresa, para crear escenarios cooperativos que conformen alternativas productivas y fomenten la cultura emprendedora, fundamentada en el desarrollo de competencias creativas y socialmente responsables para crear nuevo valor en los modelos de negocio.

Los autores citados alegan también que para lograr lo planteado, se hace urgente la implementación de un currículum renovado para aprender a emprender cuyas características primordiales sean: ofrecer un currículo pertinente, significativo y relevante que posibilite la adquisición y desarrollo de los aprendizajes, competencias y capacidades consideradas básicas para el desarrollo personal y de la sociedad en su conjunto. Justamente, Ferreyra (2014) sostiene que para lograr el currículo renovado para aprender a emprender, es necesario incorporar en él saberes y estrategias que contribuyan a la adquisición y desarrollo de la competencia emprendedora para contribuir con la formación de ciudadanos íntegros, verdaderos autores de la transformación de su entorno.

De allí, la conveniencia de que los objetivos pedagógicos estén orientados a enseñar a pensar y a saber hacer, mediante contenidos transversales que requieren una formación integral de un profesional en el mundo de cambios e incertidumbres. Pues más allá de brindarles las herramientas para saber hacer un buen plan de negocios, se debe trabajar en lo actitudinal para saber fusionar estos saberes.

En relación con el papel que debe cumplir el sector productivo, empresarial o laboral en el informe presentado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO, 2016), se proponen acciones relevantes, tales como un mayor involucramiento del sector productivo en el diseño de políticas públicas para el sector y en el diseño curricular, como un modo de traducir las necesidades del medio laboral en la formación, así como también facilitar la articulación entre los diferentes niveles de la formación técnica (secundaria, superior y profesional), y la difusión de indicadores de desempeño de la Educación Superior Técnica y Profesional que permitan visibilizar su relevancia en la contribución a la productividad, innovación y calidad del empleo.

En consecuencia, de todo lo reseñado hasta ahora, es prioritario una actualización constante desde la universidad, se demandan nuevos estilos de enseñanza y aprendizaje, el fomento y la promoción del espíritu emprendedor para aprender a emprender, que se lleva a cabo desde las aulas de clases; considerando la inclusión de los valores del emprendimiento y de la innovación, para enfrentar los requerimientos de los nuevos escenarios de incertidumbre.

Formación en competencias emprendedoras en las especialidades de Educación Técnica.

Para la formación de profesionales a nivel universitario, el emprendimiento se hace cada vez más imprescindible, de acuerdo con Martínez, et al., (2019), dada la participación social-económica de ciudadanos ante los nuevos desafíos en el mundo que han transformado la forma de vivir, ser y estar, de contextos laborales cambiantes y la constante revolución tecnológica de la información y comunicación de impacto en las formas de aprender, producir y de actividad laboral.

De acuerdo con los autores mencionados, a razón de la pertinencia y relevancia de la educación impartida para la formación profesional universitaria y del rol de estas instituciones, se debe promocionar la educación en y para el emprendimiento y la formación de competencias emprendedoras con el fin de darle sentido a su misión social y educativa; y así, responder a las transformaciones acaecidas en el mundo laboral y a la comunidad en general.

Igualmente, en los espacios europeos la formación de competencias emprendedoras ha reclamado su incorporación en el sector educativo universitario. Así, Pérez (2013), manifiesta la necesidad expresa de incluir la formación de dichas competencias dado el incremento de jóvenes

incorporados a la actividad laboral con experiencias emprendedoras, como empleados o por autoempleo, e insta a la incorporación de todos los sectores educativos a la integración de las mismas. Del mismo modo, la Comisión Europea (2016), ratifica esta necesaria incorporación en los currículos educativos de los países de la Unión Europea en el siglo XXI, como una fuerte disciplina académica.

En este orden de ideas, desde el contexto de América Latina y el Caribe, la pretensión de incluir la formación para el emprendimiento y sus competencias ha sido tema de consideración en la Conferencia Regional de Educación Superior (UNESCO/IESALC, 2018) como aspecto relevante ante un mundo cambiante y sin certeza, que rebasa las tradiciones en el campo educativo e insta al repensamiento de los sistemas educativos (Quiroga, 2017). Igualmente, la autora resalta la consideración hecha por este organismo para la elaboración de planes y programas que posibiliten: a) experiencias de aprendizaje para toda la vida articuladas desde todos los niveles educativos y desde ámbitos educativos formales, no formales e informales y b) la generación de empleo desde la educación técnica, profesional, la innovación y el emprendimiento.

Por su parte, Paños Castro (2017) y la Comisión Europea (2016) manifiestan que la vía para desarrollar las competencias emprendedoras es a través de estrategias metodológicas y señalan, entre las más comunes, las siguientes: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, simulaciones, juegos de negocios empresariales, aprendizaje cooperativo, aprender haciendo en situaciones reales (learning by doing), charlas con emprendedores, aprendizaje basado en el diseño (design-based learning), creación de planes de negocios, entre otras posibles.

De ello es propicio decir, que la formación de competencias emprendedoras requiere un espacio educativo para la formación de profesores en las instituciones educativas de nivel universitario, mediante la implementación de programas y estrategias educativas que fomenten dichas competencias para los mercados laborales o a la acción ciudadana de ayudar a otros; y de este modo, impulsar el desarrollo productivo local y nacional; cuya relevancia, se refleja en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS, 2030), objetivo 4 expuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU 2019): “Para el 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, al trabajo decente y el emprendimiento.”

En la misma idea, la formación de competencias emprendedoras tiene especial cabida en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” (UPEL IPB), a través de la formación de profesores en especialidades de Educación Técnica, como: Educación Comercial, Electricidad Industrial, Electrónica Industrial, Mecánica Industrial y Educación Agropecuaria. Desde este contexto, se fomenta el emprendimiento como parte de la formación profesional docente universitaria y como valor agregado a la formación especializada que permite desarrollar iniciativas particulares productivas que coadyuvan el crecimiento económico personal, social, local y nacional.

En este sentido, la formación de docentes en las especialidades mencionadas, tiene un papel preponderante dado por su finalidad de formar al profesorado, quienes tendrán la misión, como docentes en las Escuelas Técnicas, de formar estudiantes de Educación Media Técnica en una actividad laboral, según el área de formación específica de pregrado obtenida, relacionada con el sector productivo como por ejemplo: agrario, pecuario, eléctrico, comercial, metalmecánico, siderúrgico entre otros; de acuerdo al contexto regional y local para la producción de bienes y la prestación de servicios.

Por ello, la implementación de programas y estrategias idóneas para la formación de competencias emprendedoras, en este sector educativo, es pertinente por: a) su relación con el contexto social, comunitario y empresarial y b) la adquisición de conocimiento para una actividad laboral específica y c) el valor agregado a la formación de profesores en especialidades de Educación Técnica; en la oportunidad de hacer de estos conocimientos la base de un emprendimiento, en otras palabras, la forma propia, libre e independiente en el desarrollo de acciones sociales y empresariales, relevantes y pertinentes.

De este modo, se devela la importancia de la formación emprendedora de los futuros docentes en las especialidades de Educación Técnica de la UPEL IPB y las implicaciones que conlleva la implementación de estrategias metodológicas, cuya finalidad es la de orientar la implementación del emprendimiento, dentro y fuera del recinto universitario, en función de contextualizar la práctica emprendedora mediante diversas técnicas y actividades propias para incentivar, crear y desarrollar las competencias emprendedoras y las iniciativas en beneficio personal, social y empresarial.

Las competencias emprendedoras

Considerando el emprendimiento como el talento de una persona para encontrar, oportunamente, una forma de realizar algo en un contexto de acción o situación crítica, la formación de competencias para el emprendimiento, en el espacio universitario, se entiende como, la configuración para la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y desarrollo de capacidades integradas a la formación profesional. Por tanto, es propicio definir el término competencia a fin de establecer su significado para la formación de docentes en las especialidades de Educación Técnica de la UPEL IPB.

Al respecto, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España (2012) y el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC, 2011), citados por la Fundación Tomillo y la Fundación Acción para el Hambre (2015), definen la competencia como: capacidades medibles, conocimientos y experiencias, habilidades y destrezas y actitudes, aplicadas en situaciones laborales o de aprendizaje durante el desarrollo personal y profesional de modo eficaz. Hacen referencia al saber hacer, poder hacer y querer hacer. Asimismo, proponen la siguiente clasificación, las cuales en el presente artículo se sugieren sean asumidas para su incorporación en los planes de estudios de cada una de las especialidades de la Educación Técnica:

- a. Competencias básicas o instrumentales. Conocimientos fundamentales adquiridos en la formación general.
- b. Competencias genéricas o transversales. Comportamientos y actitudes laborales en diferentes ámbitos de producción.
- c. Competencias especializadas, específicas o técnicas. Aspectos técnicos de la ocupación, poco transferibles a contextos laborales distintos.
- d. En este mismo orden de ideas, exponen cinco competencias enunciadas en un estudio realizado por la Universidad de Stanford. A saber:
- e. Liderazgo: capacidad de construir consenso frente a la incertidumbre.
- f. Comunicación: habilidad para generar mensajes claros y consistentes.
- g. Toma de decisiones: saber cuándo tomar decisiones.
- h. Trabajo en equipo; saber cuándo confiar y cuando delegar
- i. Capacidad de abstracción: ser capaz de concentrarse en los detalles y luego abstenerse para analizar la realidad completa.

Desde este punto de vista, el programa “Emprende +” del Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España (2012), expresa que las competencias emprendedoras pueden ser vistas como competencias básicas para el empleo o autoempleo de cualquier persona y como competencias transversales para emprender un negocio. Al igual que Acosta (2018), al expresar que las competencias emprendedoras, como conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, al ser desarrolladas de modo efectivo, aseguran la realización de actividades emprendedoras de modo exitoso.

Basado en lo anterior, la Fundación Tomillo y la Fundación para la acción contra el hambre (2015) establecen la siguiente clasificación de competencias para el emprendimiento:

- a) Competencias básicas emprendedoras: autoconfianza, autocontrol, comunicación, cumplimiento de normas y tareas, razonamiento matemático, flexibilidad, actitudes, liderazgo, iniciativa y toma de decisiones, capacidad de realización, orientación a la clientela, gestión y ejecución y;
- b) Competencia técnicas emprendedoras que vienen siendo las propias a la gestión de cualquier negocio obtenidas mediante certificación: gestión y creación de microempresas, gestión financiera, actividades de gestión administrativas, actividades de ventas, gestión comercial de ventas, gestión y control de aprovisionamiento.

Además, proponen competencias específicas para emprender en contextos emergentes según ellos, por el avance continuo y requerimiento de la constante formación de profesionales en áreas de comercio, economía verde, tecnología de la información y comunicación, turismo y servicios a las personas, en las cuales concatenan competencias básicas emprendedoras con las competencias técnicas específicas.

Asimismo, las citadas fundaciones refieren dentro de las competencias emprendedoras, al “espíritu emprendedor” y lo definen como la capacidad para identificar oportunidades, implementar resultados, independencia, orientación a acción y rendimiento, habilidad para crear start-ups y conlleva cualidades como: creatividad, curiosidad, auto-responsabilidad, educación y orientación laboral, ideas innovadoras. Por otra parte, la Unión Europea (2014) sostiene que el espíritu emprendedor conlleva competencias, actitudes positivas y competencias personales y profesionales, entre ellas: autoestima, autoconcepto, creatividad, desarrollo personal, liderazgo, planificación estratégica, otros.

En tal sentido, cada una de las competencias emprendedoras descritas en los párrafos anteriores servirán de base para fundamentar la propuesta o rutas emergentes que permitirá conducir una educación emprendedora en las especialidades de Educación Técnica que permitan la configuración de un profesional universitario con características y habilidades idóneas a las exigidas por el entorno educativo laboral y empresarial actual de nuestro país.

Formación emprendedora en las especialidades de Educación Técnica: rutas emergentes en tiempos de incertidumbre

La Educación Técnica es la formación académica para un trabajo calificado en un área tecnológica especializada, en el caso de la UPEL IPB está enfocada en las áreas del comercio, agropecuaria, mecánica industrial, electricidad industrial y electrónica industrial. Resalta la adquisición de competencias propias en las citadas áreas técnicas, persiguiendo que el participante se forme en óptimas condiciones para un futuro inmediato, bien sea para ejercer labores educativas en un área respectiva, para desempeñar funciones laborales en empresa determinada o en su propia empresa, de acuerdo el área de formación específica.

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2018) define la educación técnica como la formación del técnico secundario en proceso de adquisición de capacidades profesionales de calidad, con una sólida formación general y una formación técnica específica que trascienda el ámbito educativo y se vincule con el sistema socio productivo local. Mientras que en Venezuela, Rodríguez (2015) expresa que:

Luís Beltrán Prieto Figueroa, define un nuevo concepto de educación técnica, con entrenamiento en servicio y pasantías a nivel de empresas, dando preeminencia al enfoque humanista y de responsabilidad social, al considerar que el hombre debía educarse para estar al servicio de las necesidades e ideales no solo individuales sino del colectivo y la comunidad. Aunque orientada a la productividad, no deja de ser crítica y fortalece la dignidad individual del ser humano, así como su vocación de servicio social, ya que no pretende formar únicamente mano de obra dependiente del empleo asalariado, sino la formación de emprendedores y equipos humanos que respondan a la necesidad de transformación, industrialización y desarrollo tecnológico del país, orientada a lograr su independencia económica y productiva, aprovechando las ventajas

comparativas y potencialidades regionales y locales. (p. 57).

En tal sentido, en las especialidades de Educación Técnica en la UPEL IPB se desarrolla como un sistema de formación académico profesional cuyo fin es formar al estudiante en el área de la pedagogía con enfoque especializado en el área empresarial. En suma, que un profesional egresado de la mencionada casa de estudio posee competencias para desempeñarse en el ámbito educativo, específicamente para formar estudiantes inscritos en las escuelas técnicas. Sin embargo, para ejercer esta labor los mismos reciben capacitación en un área específica de la empresa, bien sea referida al comercio, agropecuaria, mecánica, electricidad y electrónica industrial desde la teorización, la práctica en talleres y laboratorios y la fase laboral en las empresas.

En otro orden de ideas, actualmente en Venezuela se viene gestando una serie de acontecimientos que generan turbulencia política, ideológica y económica, aunado a las tensiones sociales que se producen a partir de readaptaciones de intereses particulares y de grupos representantes de sectores económicos favorecidos o excluidos, de acuerdo con el estrato social en que se encuentran, que de manera irremediable afecta a la universidad, los estudiantes, egresados y empresas. Esta situación ha influido de manera significativa en el desarrollo de las actividades de formación como en el rendimiento académico de los estudiantes, debido a que sienten la necesidad de dejar la universidad para ejercer funciones en otros entornos.

En tanto, el ambiente socioeconómico que se vive cada día, deja ver el clima de incertidumbre producto del desgaste institucional, económico y empresarial que conduce a la revisión de los planes de estudios de las especialidades de Educación Técnica en la UPEL IPB, mirando lo que se hace y como puede mejorarse, para encontrar el rumbo que permita hacer realidad un futuro de justicia y equidad e inclusión. Ello con la intención de reivindicar el discurso de una democracia protagónica y de verdadera participación ciudadana en el contexto económico del país no sólo desde la formación académica, sino también desde la producción de las empresas creadas bajo la figura de emprendimientos. Además, ofrecer alternativas de cambio a los docentes en formación o profesionales egresados, como lo es la creación de su empresa desde el emprendimiento.

Es así, como se hace prioritario presentar una visión más amplia e integradora del fenómeno de incertidumbre expuesto, lo cual conlleva la adaptación de perspectivas productivas, económicas, sociales y culturales en el desarrollo de los procesos de generación y

redimensionamiento de la empresa que se desea crear, entendiendo esta figura jurídica como una forma de organización humana direccionada a la puesta en marcha de un conjunto de actividades sistémicamente estructuradas, en función de objetivos previamente pautados, por el emprendedor.

Por consiguiente, formar al profesional con una cosmovisión pedagógica, educativa y empresarial conduce a mirar el emprendimiento como una forma de organizarse desde el punto de vista empresarial considerando tres formas de interacción: las relaciones interpersonales, normativas que regulan los espacios y actividades desarrolladas entre los individuos capacitados, que genera un efecto positivo en el avance económico y social de una nación.

Partiendo de los aspectos mencionados, es prudente considerar al emprendimiento como un proceso de integración de competencias de cualidades y miradas diversas en aras de la generación, sustentación, ejecución y confirmación de propuestas conducidas a la implementación de novedosas e innovadoras alternativas y prácticas, idóneas para dar respuesta a las necesidades del ser humano y de las organizaciones existentes en el país. Vásquez (2016) apoya el planteamiento realizado al exponer que “la fortaleza de responder a tan amplia gama de necesidades le da un sentido pragmático a la proyección del emprendimiento, lo que dota al fenómeno de potencialidad, en virtud de la implicación de los resultados devenidos de la actividad creativa de sujetos, instituciones y entornos” (p. 127). Es así como visionamos una educación técnica de calidad, con la inclusión de competencias emprendedoras que permita al futuro profesional sentirse útil en condiciones intelectuales para resolver su situación económica y contribuir al desarrollo del país en condiciones de incertidumbre donde el ingreso por el ejercicio docente ha sido mermado y no permite brindar calidad de vida al núcleo familiar.

Desde hace más de 10 años el país se encuentra frente a una creciente población de jóvenes y adultos agobiados por un desempleo de carácter estructural, frustrados por las promesas incumplidas de progreso y calidad de vida. También se hace evidente la falta del talento humano debidamente preparado para asumir los nuevos requerimientos del mundo del trabajo producto a la gran cantidad de profesionales que han emigrado, lo que trae consecuencias económicas, sociales y políticas.

En ese sentido, es preponderante que el país comience a transitar la vía para salir de una economía informal y se conduzca hacia una economía socio-productiva, establecida en un desarrollo social sustentable y sostenible, aplicando estrategias de formación emprendedora

como medida de apoyo para la generación de empleo; así como la reinserción ocupacional de los trabajadores desocupados, y empresas nuevas que permita la incorporación a los jóvenes que conlleve a experimentar su formación profesional, así como el perfeccionamiento y certificación de competencias laborales. Al respecto y ante los actuales desafíos e incertidumbres, Quiroga (2017) recomienda la configuración de planes flexibles y adaptables con la integración de ejes como el emprendimiento, entre otros, cuyo propósito sea abordar realidades y estrechar la brecha entre las instituciones de educación superior y el contexto social y empresarial.

Por lo tanto, como una manera de encaminar la formación emprendedora en las especialidades de educación técnica, se proponen las siguientes rutas emergentes que conlleven a los docentes en formación a egresar con competencias no sólo en el área de la docencia, sino que desarrolle competencias especializadas que le permitan ejercer funciones en su práctica profesional de acuerdo a la especialidad de formación y en casos de incertidumbre; en las que se requiera la creación de ideas que emerjan desde el emprendimiento, se logre con la formación académica de calidad. A continuación, se proponen las siguientes rutas emergentes:

Actualización docente sobre formación emprendedora

- a. Implementar cursos, talleres o programas de actualización docente con experiencias emprendedoras desde la formación del profesorado que le permita desarrollar capacidades y métodos emprendedores.
- b. Generar mesas de trabajo, cuyo fin sea la integración de la formación en emprendimiento como un enfoque holístico a lo largo de la carrera y como competencia conducida por el docente desde la gestión de las unidades curriculares, donde pueda promoverse la transdisciplinariedad entre especialidades del departamento o entre las unidades curriculares de la misma especialidad.
- c. Promover programas de actualización permanente en emprendimiento para los docentes activos y motivarlos para la creación de emprendimiento que sirvan de modelo en sus clases. Para ello, se requiere de apoyo de las autoridades basado en diligenciar antes los organismos competentes de financiamiento o bien ante la solicitud de apoyo a empresas establecidas en la región, valorando así el aporte que corresponde por responsabilidad empresarial. Todo esto, permitirá la creación de vínculos de cooperación con las empresas y comunidades para el fortalecimiento de planes académicos de la especialidad y la promoción del emprendimiento a través de estas.

Inserción de la formación emprendedora en el Currículo de las especialidades

Para el logro de las acciones exigidas en el nuevo diseño curricular de las especialidades de Educación Técnica y considerando las propuestas por la UNESCO es necesario que la UPEL IPB integre el espíritu emprendedor en las diferentes asignaturas, como una parte esencial de su plan de estudio, promoviendo competencias más elaboradas en función del nivel educativo, como lo son, las adaptaciones a las transformaciones socio productivas y la aplicación acelerada de conocimientos científicos al desarrollo tecnológico. Para ello se sugiere:

- a. Reestructurar el currículo empleando estrategias el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aplicados a situaciones reales de carácter adaptativo en situaciones particulares cotidianas, sociales, laborales e inherentes al desarrollo integral del estudiante. El cual requiere del cambio en la implementación de una didáctica distinta acorde para y con la formación de profesores, sugerido por Paz (2014).
- b. Reestructurar el currículo a fin de ofrecer una formación pertinente, significativa y relevante que facilite la adquisición y ejecución de lo aprendido en el ámbito empresarial; que conduzca al desarrollo de competencias y capacidades idóneas para el perfeccionamiento personal y social en conjunto. Todo esto, a través de la elaboración de objetivos pedagógicos con principios del aprender a emprender, enseñar a pensar y a saber hacer, a través de la inserción de contenidos transversales que permee todo el plan de estudio y garantice una formación sistémica de un profesional que le corresponda moverse en un país con cambios inesperados e incertidumbre. En suma, se trata de ofrecer herramientas para el saber hacer, aprender a emprender un buen plan de negocios, desde el desarrollo de actitudes que permita fusionar saberes.
- c. Diseñar planes académicos relacionados con los temas y métodos claves del aprender a emprender y su importancia en la educación y desarrollo socioeconómico de un país. Incluir actividades de emprendimiento que conduzca al desarrollo de cualidades propias de un pedagogo, como: amor por la pedagogía, seguridad, carisma, vocación, responsabilidad, escucha activa, orientación oportuna y eficiente a los estudiantes, trabajo en equipo y en redes, aprendizaje relacionado a las actividades educativas con las económicas, guiar su práctica docente en aprendizajes interdisciplinarios apoyados

- en proyectos productivos o socio comunitarios, conducir el proceso de aprendizaje hacia el emprendimiento, sobre la base de experiencias del desarrollo exitoso de otros emprendedores.
- d. Estructurar contenidos en las unidades curriculares contextualizadas basada en competencias emprendedoras, como: desarrollo de la autoconfianza y autocontrol, empleo de comunicación asertiva, demostración de cumplimiento de normas y tareas propias de un empresario, resolución de casos con razonamiento matemático, demostración de flexibilidad y actitud positiva en momento de caos, promover el liderazgo, la iniciativa y toma de decisiones asignando actividades en empresas con acompañamiento del docente preparado para tal fin, así como desarrollo de habilidades en procesos de gestión y ejecución organizacional.
 - e. Incluir en las actividades académicas las competencias técnicas emprendedoras específicas sugeridas por la UNESCO, que se obtengan mediante la certificación luego del cumplimiento de las prácticas laborales, como: gestión y creación de microempresas, gestión financiera, actividades de gestión administrativas, actividades de ventas, gestión comercial de ventas, gestión y control de aprovisionamiento, adaptadas a la especialidad de formación.
 - f. Organizar encuentros entre redes de emprendedores que permita evidenciar las experiencias de emprendimiento individual o colectivos con buenos resultados en la actividad de emprender, en correspondencia con el perfil de la especialidad. Asimismo, se propone la formulación de mecanismos formales institucionales e interinstitucionales para la certificación, ejecución y difusión de prácticas y experiencias de emprendimiento generadas en a lo largo de la formación académica.
 - g. Incluir los aspectos descritos por Paz, et al., para la incursión de la formación en competencias emprendedoras. Entre los que se describe los modelos pedagógicos como enfoques. Uno de ellos, la concepción pedagógica social, es un enfoque que prevé al aprendizaje como construcción social generada con el desarrollo de actividades grupales, la teoría y la práctica y solución de problemas para la formación de competencias y la participación estudiantil en la planificación.

Sinergia institucional, empresarial, comunitaria y gubernamental

- a. Generar alianzas de integración entre la universidad, Estado, comunidad y empresa, a fin de configurar escenarios cooperativos que conduzca la búsqueda de alternativas productivas que fomente la formación emprendedora dentro y fuera del recinto universitario y conlleve a la gestación de una cultura emprendedora, fundamentada en el desarrollo de competencias innovadoras y creativas con sentido de responsabilidad social que permita la creación de nuevo valor en los modelos de negocio desde el emprendimiento.
- b. Desarrollar políticas orientadas al desarrollo sustentable del emprendimiento desde la formación en el aprender a emprender que apoyen las actividades productivas, la creación de empleos justos, la creatividad y la innovación, y capacitar en la oficialización y el crecimiento de las empresas de reciente creación; así como las medianas empresas, entre otros; mediante el acceso a créditos financieros. Motivando al profesional a iniciar un emprendimiento desde su proceso de formación hasta la propuesta de que dichos profesionales brinden asesoría a personas sin capacitación con intereses en crear sus empresas desde el emprendimiento.
- c. Planear actividades de acompañamiento con el propósito de estrechar lazos institucionales, organizacionales, gubernamentales y comunitarios con fines empresariales y socioeconómicos que favorezcan a la región y país. Esta actividad se propone con el fin de generar relaciones directas y experiencias con el clima organizacional, la logística e infraestructura de entidades, organizaciones y empresas; que permita vivenciar las condiciones de trabajo y los mecanismos de estimulación empleados en las grandes empresas, instituciones u organizaciones.
- d. Coadyuvar esfuerzos en pro de diseñar políticas asertivas y útiles, que trace el camino de la innovación, los aspectos esenciales, logística necesaria y la normativa que rige la práctica profesional en la UPEL IPB desde la inclusión de prácticas emprendedoras; así como asegurar la disposición de mecanismos operativos y eficientes que permitan la vigilancia y supervisión desde la jefatura del departamento hasta la coordinación de la práctica profesional, de cada uno de los proyectos emprendedores que se desarrollen dentro y fuera del recinto universitario, que

demuestre la garantía de resultados relevantes para la universidad, comunidad, empresarial y aporte al desarrollo económico del país.

Innovación y Creatividad como aspectos claves en la formación emprendedora de ET

Toda nueva idea o emprendimiento requiere de un proceso creativo, por lo tanto, involucra el desempeño de los requerimientos de la labor docente en diversas condiciones. Vásquez (2016) destaca que la creatividad se educa, por lo tanto, hay que propiciar el espacio para cultivarla; la educación de la creatividad profesional en función del emprendimiento es una tarea compleja y multifactorial. Siendo también que la innovación es un aspecto de gran relevancia como espacio de coincidencia de los activos humanos, financieros, materiales y organizacionales; referidos a la producción, sistematización de ideas y prácticas idóneas, que permitan lidiar con los aspectos propios del contexto y con mayor énfasis en tiempos de incertidumbre. Para tal fin es de gran importancia considerar los siguientes elementos que se describen:

- a. Concebir la innovación como proceso encaminado a la promoción de la investigación en función del desarrollo integral de los procesos académicos en las especialidades de educación técnica de la UPEL IPB, desde la gestación de procesos de interacción social sustentados en producción y contribución a través de la formación científica, a fin de mejorar las actividades, áreas y funciones propias de la educación técnica en Venezuela. Por tanto, este proceso guía, concreta y establece la sinergia entre los docentes, estudiantes, egresados, empresarios, comunidad y otros, que brinda un proceso de formación innovadora a la UPEL IPB y por ende al país.
- b. Asumir la innovación como espacio de interacción entre los estudiantes, docentes, empresarios, comunidad y los recursos financieros, materiales y organizacionales; a fin de crear, fundamentar y resignificar propuestas y buenas prácticas emprendedoras, que permitan superar limitaciones y problemáticas que afectan al éxito de las acciones, procesos y funciones institucionales, educativas y empresariales de la región o país.
- c. Desarrollar capacidades y competencias, propias de la construcción y difusión de redes cooperativas, incentivar al uso creativo de las tecnologías avanzadas, con énfasis en las que propician el trabajo cooperativo en grupo. Diseñar contenidos de dominio de la metodología de la investigación y de la mercadotecnia, así como el manejo adecuado

de los recursos y estrategias tecnológicas que le acompañan, en cada una de las especialidades. Adicionalmente, motivar a la valoración crítica de las implicaciones socioeconómicas y culturales de los resultados, productos y servicios creados en pro de la colectividad y su impacto y pertinencia de la práctica emprendedora desde la formación académica.

- d. Propiciar espacios abiertos que permita cultivar la creatividad profesional, en función del emprendimiento como actividad compleja y multidinámica. Dicho proceso debe estar dirigido a detectar situaciones problemáticas o de necesidades propias del ejercicio de la profesión en condiciones de incertidumbre. Ejerciendo un trabajo creativo que involucre nudos problemáticos propios de la especialidad, a fin que el profesor proponga contradicciones a las soluciones propuestas por los estudiantes y se logre una toma de conciencia del problema para que suja en el participante la necesidad de buscar varias vías de abordaje y solución.
- e. Implementar en el proceso de formación emprendedora los indicadores de creatividad propuestos por la UNESCO/IESAL (2018), como: originalidad, fluidez, divergencia, flexibilidad, sensibilidad, motivación e independencia. Además, se sugiere formar hábitos de trabajo y aplicar estrategias propias del descubrimiento, la investigación y difusión del conocimiento emprendedor, involucrar al estudiante en la construcción de propio proceso de aprendizaje desde las vivencias empresariales, organizar sistémicamente los planes académicos, prácticas laborales y trabajos investigativos, en función de promoción del emprendimiento profesional creativo, entre otros.

Consideraciones finales.

Los tiempos que actualmente transita la humanidad abren la esperanza clara a una educación centrada en nuevos escenarios, constituidos por diversos avances en todas las áreas que conforman la sociedad: tecnología, conocimiento, globalización, incertidumbre y complejidad, entre otras. Para asumir dichos escenarios se requiere de una *nueva visión de la función formadora de la universidad*, la cual deberá ser asumida como una realidad cambiante, plena de incertidumbres y problemas sin resolver, en la cual subyace la responsabilidad de lograr el desarrollo de profesionales con sensibilidad para liderar una acción creativa, motivadora y emprendedora, capaces de dar repuesta a los requerimientos de la sociedad, para lo cual debe

preparar a las nuevas generaciones para afrontarlos.

De esta manera, la UPEL IPB como universidad de alto reconocimiento académico en Venezuela y a nivel mundial, debe responder a los retos nacionales y regionales que se presentan, específicamente, en las diferentes especialidades de la Educación Técnica; aunque su función primordial sea la formación de docentes, cuenta con especialidades técnicas que puede direccionar su formación en la dualidad laboral, educativa y empresarial. Es decir, tiene la responsabilidad de preparar al docente en formación no sólo en habilidades y destrezas técnicas en una disciplina determinada sino lograr un perfil acorde con la realidad social que lo circunda dando respuesta a los requerimientos de esta.

Para el logro de este cometido, en tiempos de incertidumbre y complejidad, se hace indispensable *aprender a emprender* a través de la formación de competencias emprendedoras, asumiendo que estas se pueden educar, entrenar y desarrollar. Lo cual representa una opción para que los docentes en formación no sólo aprendan a trabajar como profesionales de la docencia, sino que aprendan y emprendan con los demás mediante acciones individuales y colectivas que posibiliten la transformación social de su entorno.

Sintetizar estos propósitos demanda que todas las instituciones y la diversidad de actores vinculados con la Educación Técnica de la UPEL IPB, y en armonía con la sociedad en pleno, se dispongan a construir un tiempo- espacio de experimentación, actitud transformadora y compromiso con el cambio. En este sentido, la reestructuración de los planes de estudio y el apoyo institucional, desde la Educación Técnica, puede ayudar a esta construcción, brindando al país profesionales con altos niveles de calidad en la formación educativa y empresarial con competencias sólidas en emprendimiento.

Con el propósito de desarrollar y educar las competencias emprendedoras en los docentes en formación de la Educación Técnica en todas sus especialidades, presentamos algunas *rutas emergentes* en estos tiempos de incertidumbre: actualización docente sobre formación emprendedora; inserción de la formación emprendedora en el Currículo de las especialidades; sinergia institucional, empresarial, comunitaria y gubernamental y la innovación y creatividad como aspectos claves de la formación emprendedora.

En la actualización docente es imprescindible la superación de metodologías pedagógicas tradicionales para lograr formar profesionales con una concepción amplia del emprendimiento; para ello, se hace necesario rediseñar los objetivos pedagógicos con el fin de enseñar a pensar y a

saber hacer, a través de enfoques de aprendizajes más interactivos, en los cuales exista una significativa colaboración multidisciplinar del sector empresarial, comunitario y gubernamental, sin dejar de lado que la acción educativa no puede darse por comprendida sin proporcionar la consideración adecuada a la relación creatividad, educación e innovación.

En tal sentido, es idóneo que, desde la universidad los docentes universitarios en todas las especialidades del área de ET contribuyan a inculcar y fomentar en los estudiantes el interés por emprender, considerándose una formación integral emprendedora, que se inicie con un diagnóstico previo de las necesidades existentes en el entorno empresarial. Esto puede servir de insumo a una planificación creativa e innovadora a partir de las unidades curriculares que contribuya a la constitución de nuevas empresas o micro empresas, favoreciendo el espíritu emprendedor de los docentes en formación, que sirva para una valoración de su formación académica para salidas profesionales como empresarios y las competencias pedagógicas para formar a futuros dueños de empresas desde las Escuelas Técnicas.

En suma, se hace necesario asumir el enfoque de formación basado en competencias en la Educación Técnica, donde se considere cada una de las dimensiones que direccionan la formación con competencias emprendedoras, como lo son: caracterización, legalidad, formación, evaluación y certificación con los elementos que las caracterizan; así como la relación principal demostrada entre la competencia, desempeño e idoneidad profesional. De allí, que la formulación de las competencias profesionales para emprender debe ser cónsona con la teoría de base, superando el nivel de las habilidades y capacidades; es decir, debe existir una integración de conocimientos, actitudes, recursos comunicativos, valores, actitudes favorables de cambio, que otorgue calidad a la educación desde el emprendimiento de los docentes en formación.

Referencias

- Acosta, A. (2018). Cómo se forma un emprendedor *DEBATES IESA*. XXIII (3). 13-15.
<http://www.debatesiesa.com/debatesweb/wp-content/uploads/2019/07/Acosta-C%C3%B3mo-se-forma-un-emprendedor.pdf>
- Arroyo, M. (2016). Emprendimiento y universidad emprendedora: conceptualización, propuesta metodológica y caracterización de la Universidad Politécnica de Valencia. Tesis doctoral no publicada.
<https://digital.csic.es/bitstream/10261/162678/1/EmprenUniversidaEmpren.pdf>

- Comisión Europea (2016). Entre Comp: TheEntrepreneurshipCompetence Framework. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf>
- Chenche, W. Jacome, J., Posligua, E., & Chenche, R (2017). La educación universitaria en la formación de emprendedores para el desarrollo de software interactivo educativo. *Revista Polo del conocimiento*. 2. (5). 940-956. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v2i5.101>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Drucker, P. (1985). *La disciplina de la innovación*. *Harvard Business Review*. *Creatividad e Innovación España*: Ediciones Deusto S.A.
- Ferreira, H. (2014). Metas educativas 2021. *Enseñar a aprender a emprender*. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Año 2010. Universidad Católica de Córdoba. Buenos Aires, Argentina. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/METAS2021/RLE3476_Ferreira.pdf
- Fundación Tomillo Fundación y Acción contra el hambre. (2015). *Guía para fortalecer competencias clave para los sectores emergentes de emprendimiento de jóvenes en riesgo de exclusión*. España. Fundación Acción contra el hambre. https://www.accioncontraelhambre.org/sites/default/files/documents/guia_para_fortalecer_competencias_emprendedoras_en_jovenes_accion_contra_el_hambre.pdf
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2018). *Educación Técnica Superior*. [http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-superior-tecnica/.
- Martínez, L, Camargo, I., Ortiz, F. & Izquierdo, D. (2019). Emprendimiento e innovación, un reto para la universidad ecuatoriana. *Revista Espacios. Educación*. 40 (21) .16-30.. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p16.pdf>
- Montes, A., Rodríguez, L. & Fernández, V. (2014). *Competencias emocionales en el análisis de la intención emprendedora del alumnado universitario*. III Works shop de la Sección de la Función Empresarial y creación de empresas de ACEDE. Editorial de la Universidad de Cantabria. España.
- OREALC-UNESCO (2016). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: una perspectiva regional hacia 2030*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260709>.

- Paz, M.; Grau, J. & Posso, F. (2014). La formación de un profesional universitario emprendedor. *FERMENTUM*, 24 (71). 246-256.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42844/articulo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paños Castro, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20, (3) . 33-48.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Pérez, B. (2013). Plan de acción sobre el emprendimiento 2020 y la comunicación. Una revolución cultural. Revista de la Asociación de Ingenieros del ICAI. *Anales de Electricidad y Mecánica*. XC. (Fascículo II). 39-43.
https://revista-anales.icaei.es/web/n_20/pdf/seccion_7.pdf
- Rodríguez, A. y Ojeda, E. (2016). Experimentar y aprender: las claves del nuevo emprendimiento. *DEBATES IESA*. XX. (3).
<https://www.google.com/search?q=Rodr%C3%ADguez+y+Ojeda+2015&oq=Rodr%C3%ADguez+y+Ojeda+2015&aqs=chrome..69i57.12034j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Rodríguez, A. (2014). *Emprendimiento venezolano: mucho entusiasmo, pero falta formación*. [Formato especial que caso aplique].
<http://actualidadlaboral.com.ve/seccion/detalles/emprendimiento-venezolano-mucho-entusiasmo-pero-falta-formacion>.
- Rodríguez, H. (2016). Problemática de la Educación Técnica en la Formación Profesional de Venezuela. FONDEIN – Lara. Venezuela Subdirección de Investigación y Postgrado UPEL IPB.
- Sung Park, S., y Duarte Masi, S. (2015). El perfil del emprendedor y los estudios relacionados a los emprendedores. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. 11 (2). 291-314. <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2015.diciembre.291-314>.
- Quiroga, P. (2017). Rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. Educación Superior y Sociedad *La CRES 2018: una discusión en línea. Edición aniversario*. 3 (60) 111-129.
<http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/60>
- Unión Europea (2014). Educación en emprendimiento. Guía del educador. Dirección General de Empresa e Industria de la Comisión Europea 2013. Bruselas.

<https://ec.europa.eu/docsroom/documents/7465/attachments/1/translations/es/renditions/native>.

Unión Europea y Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2012). Competencias para la inserción laboral. Guía para el profesorado. [Diapositiva de PowerPoint]. Fondo Social Europea. <https://es.slideshare.net/proyectoCIL/competencias-para-la-insercin-laboral-abp-y-competencias>.

UNESCO –IESALC.(2018). Conferencia Regional de Educación Superior. Plan de Acción 2018-2028. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/>.

Timmons, J. A. (1999). New venture creation: Entrepreneurship for 21st century (5th Ed.). Homewood, Illinois: Irwin- McGraw-Hill.

Vásquez, C. (2018). Educación para el emprendimiento en la universidad. *Revista internacional de administración*. 5 (2).121-147. <https://doi.org/10.32719/25506641.2017.2.5>

Flores, Karla

Profesora en Educación Comercial, adscrita al departamento de Educacional Técnica UPEL IPB. Magister en Educación Técnica. Doctora en Gerencia. Docente investigadora activa del Núcleo de Investigación Gerardo Cedeño Fermín. Coordinadora de la Maestría de Investigación Educacional. Escritora y árbitro de artículos científicos. Experta en Entornos virtuales y comercio electrónico. Investigadora adscrita a la Línea de investigación: TIC, Docencia e Innovación, Saberes Haceres de la investigación educativa en la formación docente, Núcleo: Docencia, Tecnología e Innovación(NIDIT-UPEL IPB)

Becerra, Francia

Profesora en Educación Industrial mención Electricidad. Asociado, Dedicación Exclusiva. Depto. de Educación Técnica. Pro. Electricidad Industrial, UPEL IPB. Especialista y Magister en Educación Técnica. Doctora en Educación. Investigadora adscrita a la Línea de investigación: TIC, Docencia e Innovación, Saberes Haceres de la investigación educativa en la formación docente, Núcleo: Docencia, Tecnología e Innovación(NIDIT-UPEL IPB)

Flores, Adilia

Doctora en Educación. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación. PIDE. Docente en el Programa de Maestría en Investigación Educacional, UPEL IP Luis Beltrán Prieto Figueroa Barquisimeto. Tutora de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales. Investigadora adscrita a la Línea de investigación: TIC, Docencia e Innovación, Saberes Haceres de la investigación educativa en la formación docente, Núcleo: Docencia, Tecnología e Innovación(NIDIT-UPEL IPB)



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN: LA URGENCIA DE UNA NUEVA FORMACIÓN CIENTÍFICA DEL DOCENTE

**Research Teaching and Learning: the Urgency of a New Scientific
Training for Teachers**

Pérez H., Tomás A.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB)
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0003-4682-2272>

tomastonyperez@gmail.com

Venezuela



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN: LA URGENCIA DE UNA NUEVA FORMACIÓN CIENTÍFICA DEL DOCENTE

Research Teaching and Learning: The Urgency of a New Scientific Training for Teachers

Resumen

La presente contribución tiene como propósito aportar ideas para la hoja de ruta educativa posible para la Venezuela urgente, inscritas en los objetivos y metas para el desarrollo sostenible. La premisa central gira sobre la formación de talento humano resiliente mediante la educación basada en investigación, TIC y todos los estilos cognitivos, generadores de los descubrimientos, inventos y hallazgos demandados por la sociedad. Como conclusión, se presenta la certeza de que los docentes apuntalados con las ciencias naturales, tecnología, ingeniería y matemáticas, harán sinergia con las ciencias sociales hasta lograr que emerja la educación posible para la Venezuela urgente.

Descriptor: investigación, educación científica, resiliencia, Venezuela

Abstract

The present contribution aims to reflect on the necessary symbiosis between education and research, outlining the new training in science education that gives a vital impulse to the birth of a new Venezuelan nation. It argues the link between sustainable development and the role of science, focusing on scientific training implications, which allows posing the question of why to do science and why to teach research. Finally, it discusses the challenges and roadmaps to follow for the training of research teachers. In conclusion, the certainty is presented that the teachers supported by the natural sciences, technology, engineering, and mathematics will make synergy with the social sciences until the possible education emerges for urgent Venezuela.

Keywords: research, scientific education, resilience, teacher training.

Introducción

La civilización actual ha vivido eventos inéditos que, vistos desde diversas perspectivas, ameritan superar los diagnósticos para accionar de forma inmediata y priorizar respuestas concretas a las ingentes necesidades planetarias. En ese contexto, Venezuela como referente latinoamericano no es la excepción, al punto de suscribir —por ejemplo—, los objetivos y metas de desarrollo sostenible para el 2030. De acuerdo con la Organización de Naciones Unidas (2018) y la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (2018), la educación de calidad está incluida en el plan maestro hacia la consecución del progreso para todos, entre otros aspectos suscritos por las naciones. En ese sentido, la educación debe catapultarse sobre la base de la investigación como eje que transversa todos los procesos pedagógicos y didácticos, con el fin de generar conocimientos teóricos, prácticos y experienciales para responder a la mayor parte de las interrogantes humanas del *Homo sapiens* de hoy.

El proceso de investigación se debe desmitificar como actividad exclusiva de unos pocos, presentándose como un acto humano intrínseco que da acceso a las respuestas demandadas por el ser individual enfocado en el colectivo, durante la sempiterna intención de entrega por el prójimo. Desde esta óptica, el investigador es aquel que formula las interrogantes desde su particular estilo cognitivo, planteando objetivos o rutas direccionadoras, al tiempo que establece hipótesis y demarca protocolos conducentes a los elementos de juicio idóneos para tomar decisiones verificables, plausibles y genuinas con base en la data o información recabada.

La educación basada en los procesos de investigación, y observada desde el enfoque planteado, elevará las probabilidades de constituirse en la catapulta ideal para un país como Venezuela, que afronta necesidades —especiales— suficientemente examinadas en los ámbitos político, económico, sanitario, ecológico, sociocultural, religioso y axiológico, entre otros, coincidentes con los desafíos globales referidos a la pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación ambiental, la prosperidad, la paz y la justicia.

Los docentes deben mediar la sinergia entre *educación e investigación*, así como liderar una simbiosis de recursividad imperativa en la que la primera sea la herramienta para formar al talento humano que acometerá la segunda, pero esta -a su vez- provee de los insumos para que el proceso se realimente de forma perfectible y recurrente, posibilitando la contestación requerida para cada asunto planteado por quienes toman decisiones de estado, gerenciales o empresariales

y, por supuesto, el accionar comunitario, familiar e individual del ciudadano común.

Es importante destacar que las competencias investigativas que se amalgaman sobre la base de las consideraciones hechas, no pueden ni deben salir de un récipe, por cuanto haría compleja la posibilidad de reinventarse con la suficiente rapidez para responder a esta “cibersociedad” en la que los conocimientos pasan de la etapa de eureka a la obsolescencia de manera vertiginosa. En todo caso, requiere consenso en cuanto a la necesidad de impulsar procesos de *enseñanza y aprendizaje de la investigación* que garanticen, en el marco de las tecnologías de información y comunicación (TIC), el conectivismo e internet de las cosas, suficiente resiliencia para generar innovación y desarrollo durante el violento tránsito de lo emergente e innovador a lo obsoleto.

La heurística requerida por la nación venezolana debe sembrarse en el entendimiento de que son necesarios todos los estilos cognitivos y convicciones profundas de quienes hacen investigación, vale decir, todo aporte que se genere desde la inducción, deducción o interpretación resultará un valioso conocimiento para enfrentar la crisis. Al respecto, Padrón (2014) afirma que “...corresponden a diferentes personalidades cognitivas y, aunque cada personalidad tiene virtualmente esas tres posibilidades, sin embargo, hay siempre una de ellas que predomina sobre las otras dos” (p. 1). Indica, además, que reciben muchas otras denominaciones, como estilos de aprendizaje o de pensamiento.

El imperativo de educar para la Venezuela urgente debe tener soporte en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, pero, también en lo humano, con base en lo subjetivo e intersubjetivo (ciencias sociales) como piedra angular del ser. Dicho de otro modo, urge una nueva formación científica en la que los inventos, descubrimientos y hallazgos representen la trilogía que posibilite una mejor gestión del conocimiento a partir de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, proporcionando el impulso vital al nacimiento de una nueva nación venezolana que aporte y se nutra —de manera sistémica— en el ecosistema global.

Esta contribución se ha estructurado con base en tres ejes temáticos a saber: desarrollo sostenible y el papel de la ciencia, enfocándose en las implicaciones de la formación científica. En seguida expongo ideas referidas a lo siguiente: para qué hacer ciencia y por qué enseñar a investigar. Como tercer aspecto presento los retos, desafíos y hoja de ruta a seguir para la formación de los docentes investigadores, para finalmente compartir algunas conclusiones y

reflexiones de cierre sobre esa educación posible para la Venezuela urgente.

Desarrollo argumentativo

El Desarrollo Sostenible y las Implicaciones de la Formación Científica

Objetivos y metas de desarrollo sostenible para el 2030

Las naciones del mundo y particularmente de nuestro hemisferio se han planteado la conquista de ambiciosos objetivos y metas para el desarrollo sostenible, lo que en perspectiva para una década pudiera parecer una tarea titánica, si pensamos en la necesidad recurrente de poner fin a la pobreza en el planeta en cada una de sus manifestaciones. Con ello se podrá derrotar el hambre y la mala nutrición tras lograr que los países concreten la tan anhelada seguridad alimentaria mediante la agricultura sostenible.

Lo anterior podría garantizar que individuos de todas las edades puedan tener una vida sana y bienestar general, tomando en consideración lo expuesto tanto por la Organización de Naciones Unidas (2018) como por la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (2018), que va de la mano con el logro del cuarto objetivo referido a la educación inclusiva y equitativa de calidad, promotora de oportunidades permanentes de aprendizaje para todos los individuos sin distinción. Desde la educación todo ello se conecta con el resto de los planteamientos referidos al acceso a los recursos del planeta —como el agua y la energía— y los ecosistemas en sí mismos; de igual forma con las implicaciones en términos sociopolíticos que enfatizan en el nivel local y las necesidades de inclusión, justicia y equidad para los ciudadanos.

Aparte de lo anterior, el interés por la educación inclusiva lleva consigo una conexión permanente con la promoción del crecimiento económico, la industrialización e innovación, generando trabajo pleno, decente y eficiente para todos, siempre con la armonía ecológica que le hace sostenible en el tiempo y garantiza la paz y justicia social.

Los 17 objetivos para el desarrollo sostenible giran en torno a la educación como catalizador de la formación de ciudadanos del mundo convertidos en el talento humano capaz de apalancar, con resiliencia, los propósitos perfilados para el planeta.

Talento humano resiliente

En cada uno de los escenarios descritos en el apartado previo se presenta al individuo, más que como objeto de derecho, como un sujeto activo en la construcción de cada objetivo para su bienestar, atendiendo a la premisa de responsabilidad por su propio destino. Visto de esa forma, traspasa la concepción de recurso humano hacia la comprensión de su papel como talento dentro de cada organización en la cual cohabita.

Entendido de esa manera, desde cualquier esfera individual, familiar o colectiva, se asume el hecho de que cada ser humano con éxito representa los logros de su organización, por lo cual esta debe procurar su formación y crecimiento en el plano cognitivo racional y operativo, como también desde la dimensión axiológica y volitiva. Esa concepción plural y compleja lleva implícita una capacidad de resiliencia que lo hace competente desde la perspectiva personal y social. Aquí, vuelve a aparecer la educación como eje transversal en el proceso de formación que, inmerso en objetivos de desarrollo y sostenibilidad, necesariamente deben ir de la mano con la ciencia como punta de lanza para operacionalizar las oportunidades brindadas por el planeta tierra como escenario global.

Desmitificación de la Ciencia

Formar el talento humano indispensable para acometer las acciones viabilizadoras del desarrollo sustentable, en los términos y plazos que se están presentando, lleva como condición preliminar desmitificar la ciencia. Esto se logrará alejándola de su aura de exclusividad para eruditos y privilegiados, hasta hacerla terrenal e inclusiva para cada individuo que la requiera en sus metas comunes. Desmitificar a la ciencia significa ponerla al servicio del hombre, dándole la oportunidad de aprovechar las descripciones, explicaciones, contrastaciones y aplicaciones (tecnología) que respondan de manera innovadora a sus interrogantes y problemas, así como la necesidad o urgencia del saber y del conocimiento en todas sus manifestaciones.

Cuando la ciencia se pone al servicio del ser humano, los descubrimientos, inventos y hallazgos cobran sentido para él y la sociedad de la que forma parte, porque da respuestas a sus inquietudes más sentidas. Sin embargo, esa ciencia, tecnología e innovación no siempre están disponibles... hay que forjarlas; debemos enseñarlas, al tiempo que el usuario común aprende a hacerlas mediante programas de investigación que enseñen a investigar desde esta concepción

inclusiva y protagónica.

Para qué Aprender a “Hacer Ciencia” y Por Qué Enseñar a Investigar

Enseñanza y aprendizaje de la investigación

Partiendo de la premisa de que la investigación está vinculada ineludiblemente al *Homo sapiens* en su permanente interés por conocer, quizás pueda surgir la interrogante referida al porqué enseñar a investigar y, concomitante con esto, emergería la inquietud del para qué aprender a hacer ciencia. Estos planteamientos, válidos desde cualquier punto de vista, tienen su respuesta en la necesidad del hombre de ir más allá de los saberes cotidianos hasta encontrar respuestas que puedan ser catalogadas como conocimiento, y con mayor precisión el conocimiento científico. Con ello queda abierto el debate sobre la importancia de los saberes planteado por Zuluaga (2017), cuando afirma que “... un gran número de saberes aunque exceden el control experimental y el poder predictivo y explicativo de las ciencias y de las tecnologías, resulta ser fundamental para dar sentido a la existencia humana y para comprender la realidad.” (p. 61)

Con base en lo anterior, asumimos que los productos científicos generados mediante la investigación tienen su base en la socialización de alto nivel que estos deben mostrar, unido al hecho de poder ser compartidos con la sociedad mediante el lenguaje, para finalmente posibilitar la verificación de la manera en que se produjeron, además de dar por descontado que fueron hechos de forma sistemática. Es por ello que la investigación cobra importancia al presentarse como la ruta de acceso al conocimiento, llevando consigo las características fundamentales que permiten catalogarlo como científico, a lo que se suma un elevado nivel de sustentación teórica suficiente para explicar por qué el mundo se desenvuelve del modo en que lo hace.

La investigación debe ser enseñada, vista como la vía que conduce a los conocimientos socializados, comunicables, sustentados y sistemáticos, para que los sujetos se conviertan en ciudadanos del mundo y de su nación, pero sobre todo de su espacio más próximo al dar respuesta a los problemas que su entorno local le plantea. Se trata de un binomio virtuoso en el que la sociedad enseña a investigar y el ciudadano aprende a hacer ciencia, mientras que al estado docente le corresponde enfocarse en su misión y visión pedagógica de perspectiva amplia.

Sin embargo, para Mujica y Montero (2020) “... existen discrepancias entre la formación

de los docentes tutores, entre los estilos de pensamiento y formas de orientar la investigación, lo que repercute en la formación académica, motivación y actitudes que los docentes en formación asumen ante la investigación.” (p. 214); con ello emergen interrogantes y se abren más espacios para la discusión y la reflexión sobre la pluralidad científica y los programas de investigación como plataforma para la resolución amplia de los problemas.

Privilegio Igualitario de los Estilos Cognitivos en Investigación

El rol pedagógico del estado y el compromiso del aprendiz científico debe partir del consenso inclusivo, justo y equitativo para todos los estilos cognitivos, entendiendo que cada investigador desde su individualidad mira el mundo y la realidad circundante desde una perspectiva muy particular, aprehendiendo con las herramientas que su estilo de pensamiento le provea de manera legítima, según sus preferencias y mecanismos de procesamiento individuales.

Por lo anterior, debe revertirse el trato discriminatorio dado a algunos sistemas de convicción en particular, al tiempo que la clase dominante en determinado momento histórico se ha beneficiado solo por pertenecer a los grupos de poder científico y académico. Cambiar esa situación permitirá que aquellos aprendices de investigación cuyo objeto de estudio plantee situaciones abordadas desde su pensamiento introspectivista, tengan el mismo reconocimiento que la sociedad le otorga a sus pares que deciden asumir el empirismo como estilo heurístico preferencial. Del mismo modo, los que plantean hipótesis y diseñan experiencias de laboratorio y campo, deben recibir similares oportunidades que quienes buscan respuestas mediante el razonamiento lógico. En todos los casos la sociedad se beneficiará con más conocimiento científico, tecnología, innovación y bienestar.

Importancia de los Métodos Inductivo, Deductivo e Interpretativo

Una educación inclusiva, amplia y respetuosa de las diferencias e individualidades debe esforzarse para que cada investigador tenga igual oportunidad de seleccionar la vía en la cual buscará las respuestas a las interrogantes que se haya formulado. De esa forma, según sus objetivos e inferencias, asumirá de manera congruente el método que más le convenga a los efectos de sus planteamientos y perspectivas.

Por lo anterior, la educación que requiere un país como Venezuela, se esforzará por estimular el empleo del método que conduzca a generar los datos e información requeridas por el

investigador, según su estilo cognitivo de preferencia, en consonancia con lo que Padrón (2014) ha llamado convicciones profundas. En el caso de los introspectivos, vivenciales y experiencialistas, el método interpretativo resulta congruente con su propósito subjetivo y simbólico de ver su realidad de interés.

Entre tanto, la inducción representa la ruta correcta a seguir por aquellos orientados a buscar regularidades concretas y objetivas desde el imperio de los sentidos, para quienes la experimentación y predicciones otorgan las evidencias y elementos de juicio singulares que constituirán teorías y leyes generales; así se otorgan respuestas al cómo y por qué de cualquier caso particular. Del mismo modo, la deducción se hace necesaria para quienes están convencidos de que la lógica del razonamiento y la abstracción representan la vía para explicar, desde la concepción general, todo aquello que está presente en la realidad particular del hombre y su ambiente; el razonamiento general es capaz de explicar todo hecho particular cuya ocurrencia resulte de interés para el hombre universal.

La educación necesaria ha de estar comprometida con el respeto a esas diferencias en las formas de ver el mundo, siempre que el investigador mantenga lo que Piñero, Rivera y Esteban (2019) refieren como congruencia paradigmática, al afirmar que esta “... asegura el rigor científico, lo cual se logra mediante una actitud vigilante y reflexionante durante todo el proceso investigativo”. (p. 51)

Relevancia de los Descubrimientos, Inventos y Hallazgos: Educación STEM y las Ciencias Sociales

Es probable que una revisión detallada de la historia de la humanidad, y en particular del estudio de la ciencia, nos conduzca a la afirmación de que todas las ideas de los hombres de ciencia han sido consideradas, pero lo cierto es que ha habido mayor consentimiento social para algunas perspectivas en detrimento otras, en cuanto a lo que es considerado como conocimiento científico y sus aportes al avance del mundo tal y como lo conocemos. Esta realidad ha generado enormes perjuicios para quienes en algún momento histórico no comulgan con la opinión de quienes dominan el *statu quo* científico o el enfoque epistemológico resaltante en determinada época; vale decir, para quienes no forman parte del paradigma de moda. La idea es suprimir el dogmatismo, retomando la impronta centenaria de la Reforma de Córdova en cuanto a la libertad de cátedra e investigación que, de acuerdo con Acevedo (2018), buscaba “... garantizar que

existiese la mayor cantidad posible de corrientes de pensamiento y tendencias sin censuras ni prejuicios. Cualquier cátedra tenía autonomía para investigar y enseñar y no podía ser vigilada académicamente.” (p. 9)

Congruente con lo anterior, se hace necesario enseñar la investigación desde paradigmas plurales en los que el hombre universal aprenda ciencia desde el sistema de convicción que le sea más confortable en su individualidad, con el reconocimiento de sus pares de la comunidad académica de la que forma parte. Una posición de base amplia daría igual importancia con apoyo moral y financiero a las iniciativas empíricas que apuntan hacia los descubrimientos y responden los problemas concretos más urgentes; igual peso específico tendría aquellos que optan por hacer aportes mediante su ingenio racionalista y la lógica característica de su manera de pensar. Asimismo, deben ser apreciadas las entregas académico-científicas que responden desde las corrientes teórico-filosóficas introspectivas-vivenciales a los constantes llamados volitivos de una humanidad urgida de hallazgos interpretativos de los fenómenos sociales y las inevitables implicaciones axiológicas.

El tejido social es complejo y, como tal, amerita de múltiples respuestas para resolver de forma interdisciplinar los problemas que le aquejan, requiriendo que la ciencia haga aportes desde paradigmas objetivos con sus descubrimientos e inventos, así como también desde la perspectiva subjetivista experiencial cuyos productos -en forma de hallazgos- resultan igualmente útiles para desentrañar el entramado vivencial de la humanidad.

La actividad científica se humaniza aún más cuando valora adecuadamente las rutas cualitativas de investigación, concordando con las consideraciones axiológicas que Zuluaga (2017) esgrime cuando afirma que “... la ciencia con conciencia, no representa un ideal que algunos intelectuales defienden sin razón, es una realidad que todo científico en aras de la honestidad y responsabilidad intelectual debe reconocer.” (p. 73).

El anterior planteamiento será posible siempre y cuando el estado rector, las universidades y el sector privado aúnen esfuerzos para estimular una educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), en perfecto equilibrio con las ciencias sociales, como una fórmula homeostática para impulsar la democracia científica desde las primeras etapas de formación, en la que los niños, niñas, adolescentes y adultos sean respetados en sus convicciones profundas de ver el mundo y de aportar para su comprensión,

transformación y avance.

La Formación de Docentes Investigadores: Retos, Desafíos y Hoja de Ruta

Las Tecnologías de Información y Comunicación

La educación STEM y las ciencias sociales a la que hago referencia, ha de ser soportada por el talento humano docente formado bajo ese mismo enfoque, convencido por la fuerza de los hechos y desde la teoría de que la investigación plural e inclusiva es el camino a la conquista de los retos más urgentes de la humanidad. En ese contexto, las TIC juegan un papel protagónico por la importancia de la ciberciudadanía en la era del internet, considerando la alfabetización tecnológica de los docentes referida por Gutiérrez, Pérez y Rojas (2006a) y el eco-conectivismo presentado por Mosquera y Aguilar (2019), en el que las interacciones entre los entes involucrados en el ecosistema de aprendizaje emulan el comportamiento de un ser vivo.

En esta era digital la gestión del conocimiento debe hacerse de manera recursiva y ubicua, debido a lo disruptivo del producto generado y el tiempo de vigencia del mismo, entendiendo que el conocimiento científico se hace obsoleto con mayor rapidez que los lapsos requeridos para su obtención. Según la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (2015), todo este comportamiento se explica como una revolución digital que se enfoca hacia la producción del conocimiento útil, con base en las respuestas a las constantes demandas por parte de la sociedad. Gutiérrez, Pérez y Rojas (2015) lo presentan como una zona de desarrollo próximo digital, en la que el saber y los conocimientos se desarrollan a gran velocidad favorecidos por la web 2.0 y superior.

Respecto a lo anterior, Pérez (2016) afirma que, en el contexto de la hiperconectividad:

“... ser un docente digital a tales efectos implica enfocarse en la visión sistémica del proceso de gestión del conocimiento...” (p. 217), con lo cual queda de manifiesto la relevancia en cuanto al uso de las tecnologías para la promoción de las competencias digitales individuales y colectivas, atendiendo con preferencia a los profesionales de la educación. El autor enfatiza que “las redes o comunidades de conocimiento apoyadas en las TIC garantizan la validez interna y externa, otorgándole valiosa utilidad para la toma de decisiones que apuntan al bienestar social.”(p. 218).

La sociedad debe plantearse como reto contar con educadores formados sobre la base de la docencia digital, en la que la investigación con las características aquí presentadas constituya un eje transversal de su práctica educativa. En ese contexto es necesario asumir enormes retos que incluyen la disminución de la brecha digital en cuanto a servicios e infraestructura tecnológica, alfabetización 3.0 con independencia de la clase social, posición económica y zona geográfica a la que pertenezca el ciudadano, entre otras variables influyentes. La simbiosis recursiva entre el docente investigador, los aspectos tecnológicos y el conocimiento científico resulta imperativa para constituir la cibernsiedad del teletrabajo, el internet de las cosas y las aulas virtuales.

Hoja de Ruta e Investigaciones Futuras.

Desde cada espacio de trabajo individual y colectivo, los educadores debemos trazarnos de manera consensuada una o varias hojas de ruta que confluyen en la consecución de logros concretos en materia de formación pedagógica e investigativa, en la que los hombres y mujeres que forjan el talento humano del país estén comprometidos con los derechos humanos fundamentales, presentados de manera más concreta y operativa en los objetivos para el desarrollo sustentable en perspectiva para la próxima década.

Con base en lo esgrimido, las investigaciones futuras tienen un enorme reto para canalizar las interrogantes, dudas e inquietudes de una sociedad en espera de respuestas suficientemente amplias, que satisfagan desde diversas ópticas las necesidades del ciudadano singular en el concierto social amplio. Investigar en ese escenario llevará a atender las demandas de un sistema de salud pública sostenible en el tiempo, que sea capaz de descubrir las respuestas a las preguntas recurrentes y las situaciones sobrevenidas en materia médica, por ejemplo. Investigar en el futuro inmediato requerirá en mayor medida del ingenio científico para acometer los inventos solicitados por la sociedad en tiempo perentorio, pudiendo atender tanto lo urgente como lo importante en materia económica-financiera, eco-ambiental y de salubridad, entre otros ámbitos.

La ciberciudadanía y la gobernanza electrónica tienen que estar presentes en la agenda de esta era digital, para que la investigación y educación crezcan en paralelo adelantándose a la evidente y súbita apoptosis del conocimiento que, previamente, pretendía innovar. Esto será posible si la ciencia es capaz de acelerar la producción de nuevo conocimiento ante la

imposibilidad de ralentizar la obsolescencia de aquello que dentro de muy poco ya no será útil. Para ello será imprescindible disminuir la brecha digital y alfabetizar a los ciudadanos, con el apoyo de docentes digitales adecuadamente formados en el eco-conectivismo y en la investigación de base amplia a la cual he hecho referencia.

De la misma manera, ahora se hace más evidente la necesidad de emprender rutas heurísticas que nos permitan interpretar mejor al ser humano desde lo volitivo, aprovechando los hallazgos que la investigación cualitativa puede aportar para comprender al *Homo sapiens* desde lo subjetivo con proyección colectiva.

Reflexiones finales

En la actualidad, la nación venezolana está necesitando la construcción cooperativa, colaborativa, recursiva y permanente de ciudadanos inscritos en el concierto mundial de la cibernética, donde las Tecnologías de Información y Comunicación se articulen con la investigación para constituir ejes transversales del proceso de formación docente del talento humano, con miras a impactar positivamente en cada sujeto social y en las organizaciones públicas y privadas del país.

Las TIC, con su capacidad evolutiva veloz, revolucionan las bases sociales de la mano de una investigación plural e inclusiva que garantiza el aprovechamiento de los descubrimientos, inventos y hallazgos a manera de productos de conocimiento, tecnológicos e innovadores que atiendan las demandas más sentidas de los individuos y del colectivo.

Para estos propósitos, el talento humano docente juega un papel primordial, al ser pieza clave en la articulación de los aspectos normativos con los hechos prácticos, en cuanto al proceso de formación de los ciudadanos. En esa interacción se requiere de un docente digital que humanice las potencialidades del internet y la investigación para impulsar el desarrollo sostenible en todas sus esferas.

La investigación en sí misma ha de ser plural e inclusiva, dando igual tratamiento y oportunidades a los diferentes estilos cognitivos y, con ellos, a los enfoques epistemológicos y paradigmas existentes, para que los diferentes métodos de abordar los problemas consigan tierra fértil para abonar las soluciones que el país requiere, con lo cual la praxis investigativa se hará más justa y equitativa, al dar respuestas a mayor variedad de demandas sociales. La figura 1

resume en gran medida la hoja de ruta aquí esbozada.

Figura 1:

Hoja de ruta de la Educación Posible para la Venezuela Urgente



Fuente: Elaboración propia

Estas líneas de acción están en perfecta homeostasis con los objetivos del desarrollo sostenible para la próxima década, en vista de hacer énfasis en la educación de calidad, que derrote el hambre y la mala nutrición, pero que, adicionalmente, proporcione seguridad alimentaria. La educación que el planeta requiere también debe ocuparse del desarrollo económico y de una industrialización que respete el ambiente, sin dejar de proveer los recursos energéticos necesarios para impulsar el empoderamiento de todos los ciudadanos y proporcionarles, de manera equilibrada, tanto empleos decentes como oportunidades para el emprendimiento.

La educación posible para la Venezuela urgente es una hoja de ruta donde se traza el boceto de un país que fue, ha sido y será el ejemplo planetario para que el resto del mundo evite los errores cometidos e imite los aciertos alcanzados. En el tránsito hacia la recuperación del rostro próspero y exitoso que merecen los venezolanos, se observan los incalculables aportes que se están haciendo para entregarle a la humanidad la contrastación *in situ*—en campo—de la gigantesca reflexión histórica entre el ser y el deber de las naciones del mundo; nuestro acto heroico también ha de servir como referente para evitar que los pueblos sean timados por el

populismo, siendo que la verdadera respuesta está en el ciudadano, la democracia, la investigación, las TIC y, sobre todo en la educación.

Referencias

- Acevedo, A. (2018). *A Cien Años de la Reforma de Córdoba, 1918-2018*. La Época, los Acontecimientos, el Legado. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797042>
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible*. Una oportunidad para América Latina y el caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf.
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe. (2015). *La Nueva revolución Digital: de la Internet del Consumo a la Internet de la Producción*. <http://conferenciaelac.cepal.org/es/documentos/la-nueva-revolucion-digital>.
- Gutiérrez, O., Pérez, T. y Rojas, A.C. (2006a). Alfabetización digital de los docentes universitarios en Venezuela. *Omnia*, 12(2), 107-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73712205>
- Gutiérrez Graterol, O. J., Pérez Herrera, T. A., & Rojas Torres, A. C. (2015). Zona de desarrollo próximo digital: para el aprendizaje significativo de las ciencias naturales. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 10(2). <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/304>
- Mujica Camacaro, D. C., & Montero Sopilca, A. S. (2020). La investigación educativa desde la perspectiva de estudiantes y docentes del Programa de Biología UPEL-IPB. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 198-221. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1234>
- Mosquera Uzcátegui, D., & Aguilar Castro, J. L. (2019). 7. Eco-conectivismo: modelando el conocimiento conectivo. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 23(3), 158-185. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i3.1173>
- Organización de Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3) ISBN: 978-92-1-058643-6. Número de Venta S.18.II.G.22, Impreso en Naciones Unidas,

- SantiagoS.18-01141.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Padrón, J. (2014). *Notas Sobre Enfoques Epistemológicos, Estilos de Pensamiento y Paradigmas*. [Data set]. Un published. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22714.08642>
- Pérez, T. (2016). Episteme de la Gestión del Conocimiento Mediante el uso de las TIC en los Docentes de la UPEL-IPB. Tesis Doctoral No Publicada. Universidad Yacambú, Barquisimeto.
- Piñero, M.; Rivera, M. & Esteban, E. (2019). *Proceder del investigador cualitativo. Precisiones para el proceso de investigación*. Lima: UNHEVAL-UPEL/IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0001>
- Zuluaga-Duque, J. F. (2017). Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias. *Rev.investig.desarro.innov*, 8(1), 61-76. <https://doi: 10.19053/20278306.v8. n1.2017.5973>

Tomás Antonio Pérez Herrera

Doctor (PhD) en Gerencia egresado de la Universidad YACAMBÚ. Coordinador del programa de Maestría Enseñanza de la Biología en la UPEL-IPB. Docente e investigador; tutor y jurado de trabajos de grado de maestría y tesis doctorales. Autor de medios didácticos y publicaciones científicas y pedagógicas. Locutor en medios digitales y de señal abierta.



NEUROLIDERAZGO: ESTRATEGIA PROSPECTIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Neuro leadership: prospective strategy in the teaching training

Alvarado, Ana Yarihtza

Universidad Pedagógica Libertador (UPEL)
Venezuela

 <http://orcid.org/0000-0002-6893-615>
anayarihtza@gmail.com

Caruci Lozada, Emilia

Universidad Pedagógica Libertador-
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM)
Venezuela

 <http://orcid.org/0000-0003-2352-0028>
emykaruci@gmail.com



NEUROLIDERAZGO: ESTRATEGIA PROSPECTIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Neuro leadership: prospective strategy in the teaching training

Resumen

La presente contribución pretende reflexionar sobre el neuroliderazgo como estrategia prospectiva para el docente en formación a los fines de configurarse en protagonista de cambios y transformaciones que demanda la sociedad, no solo durante las fases de contención y preparación de la crisis sanitaria, sino a lo largo de la fase de reactivación social, económica y política que requiere la Venezuela que soñamos. Se plantea que el neuroliderazgo permite que el docente en formación tome conciencia de sus posibilidades para constituirse en una plataforma, segura capaz de ofrecer oportunidades a sus estudiantes y que, al entrar en contacto con ellos, puedan ser lo que quiera ser. En conclusión, el neuroliderazgo permite autorregular las emociones, potenciar la inteligencia emocional y desarrollar la creatividad, además mejora la empatía, convirtiéndose en una herramienta vital para el docente en formación coadyuve a optimizar la calidad educativa venezolana.

Descriptores: liderazgo docente, neuroliderazgo, estrategia prospectiva formación docente

Abstract

This contribution aims to reflect on neuro-leadership as a prospective strategy for teacher trainees to become the main character of changes and transformations demanded by society, not only during the containment and preparation phases of the health crisis but throughout of the phase of social, economic, and political reactivation that the Venezuela we dream of requires. Neuro-leadership is proposed to allow teacher trainees to become aware of their possibilities to become a safe platform capable of offering opportunities to their students, and especially when coming into contact, they can be whatever they want to be. In conclusion, neuro-leadership allows self-regulation of emotions, enhances emotional intelligence, and develops creativity, as well as improves empathy, becoming a vital tool for teacher trainees, helping to optimize Venezuelan educational quality.

Keywords: teaching leadership, neuro-leadership, prospective strategy, teaching training

Introducción

A nivel global, en todas las sociedades, se evidencia un renovado interés por el desarrollo de largo plazo para enfrentar los cambios no solo estructurales, sino sociales. Las nuevas realidades presentes en el mundo, demandan una gestión educativa acorde a los procesos de transformación que clama la sociedad. Una sociedad global ceñida por profundos cambios no solo a nivel social, político, tecnológico, sino también ambiental, con una crisis económica a la que se le suma una crisis sanitaria mundial, producto de la pandemia del Coronavirus (COVID 19) que deja entrever la fragilidad de sus sistemas, no solo en materia de salud sino gubernamental, dado que ha trastocado todo el panorama cultural, económico, político y social a nivel mundial.

Un evento tan adverso como lo que se está viviendo a nivel mundial producto de la pandemia, nos debe invitar a la reflexión. Los grandes desafíos constituyen al mismo tiempo problemas y oportunidades para la innovación social que conllevan horizontes temporales de largo plazo, que trascienden los marcos de referencia habituales para concebir la sociedad (Cagnin, et al., 2011).

En atención a lo antes señalado por los autores, la educación venezolana tiene un largo camino por recorrer a fin de poder adaptarse a las exigencias de la sociedad de los nuevos tiempos. Concebir la sociedad venezolana de los nuevos tiempos, pasa por la asunción de un liderazgo acorde a los procesos de transformación que se están gestando.

El liderazgo tiene que ver con dos fenómenos, uno complejo y otro complementario. El primero lo relaciona con la capacidad de soñar e idear el futuro y el segundo deriva de la capacidad de mover a la gente, de inspirarla, de entusiasmarla y de hacerla sentir capaz, valiosa y llena de poder (Martí, 2005, p. 35). Asimismo, el autor señala que la grandeza del líder se ratifica cuando permite, y sobre todo cuando induce y conduce a los demás, a buscar su propia grandeza. Los verdaderos líderes son quienes tienen el cerebro preparado para decidir sobre la marcha, en el momento. Ya no hay tiempo para imaginar escenarios porque la velocidad con que cambian las circunstancias no lo permite. Tampoco hay tiempo para estudiar el caso y, mucho menos, para aplicar una solución aprendida. (Braidot, 2014, p. 38)

Desde esta perspectiva, las organizaciones educativas venezolanas demandan equipos de trabajo transdisciplinarios y multidisciplinarios fundamentados en el bienestar común, con líderes dispuesto a intervenir psicológicamente y emocionalmente sobre ellos para resolver

problemas, gestionar equipos de trabajo y tomar de decisiones oportunas.

Abordar la situación del liderazgo y en particular el liderazgo docente en un momento tan coyuntural para el país, con una sociedad compleja marginada en todos sus aspectos, deja entrever la más alta degradación del sistema educativo, producto de la implantación de malas políticas en este sector. De allí que repensar el objeto del liderazgo docente dentro de la universidad como organización formadora, capaz de promover los cambios de manera exitosa al mercado laboral a través de sus egresados, producto de la formación de competencias laborales en un determinado campo educacional o especialidad resulta ser tema de interés en este ensayo.

El neuroliderazgo como nueva tendencia del liderazgo a nivel mundial lejos de relacionarse con las teorías clásicas de la gestión, estudia los procedimientos del cerebro que explican la conducta reflejada en el desempeño del individuo, como la motivación, la toma de decisiones y la forma de relacionarse con otros, además de considerar la inteligencia emocional, el aprendizaje individual y colectivo vinculados al mundo organizacional. Por tanto, “El profesorado emocionalmente inteligente tiene la capacidad de tratar con mayor éxito los contratiempos cotidianos” (Segura, et al., 2020, p. 156).

De allí que el neuroliderazgo en el docente en formación resulte propio por ser una estrategia prospectiva a corto y mediano plazo, capaz de lograr una mejora en la calidad educativa venezolana, no solo durante las fases de contención y preparación de la crisis sanitaria, sino a lo largo de la fase de reactivación social, económica y política que requiere la Venezuela que soñamos.

Argumentación

Educación, sociedad, globalización e incertidumbre

Estamos iniciando una nueva era, producto de la globalización en la que apenas estamos empezando a sentir sus efectos, una época de transición donde los cambios son inacabados e impredecibles, sumado a una sociedad plagada de incertidumbre y desconcierto, propio de los acontecimientos que se están suscitando a nivel mundial. Según Saavedra los sistemas educativos deben planificar cómo recuperarse y hacerle frente a la crisis a la velocidad de los cambios (Saavedra, 2020, p. 1).

Hacer frente al desafío presente y futuro en este contexto social, no corresponde a un sector u organización en particular, sin embargo, la educación debe contribuir a estimular el pensamiento utópico y el pragmático de los individuos a través de sus instituciones, dando así una justa medida a la globalidad. Frente a cualquier pronóstico, la educación como objeto de interés central en toda sociedad, debe orientarse a propiciar los cambios necesarios para su reconstrucción, convirtiendo los desafíos del presente en la fuerza que impulse su transformación a futuro.

La educación como entidad rectora de los procesos de desarrollo personal y social, debe tener como referente el contexto en el que se circunscribe. Por tanto, los cambios sociales, económicos, culturales, políticos e incluso ambientales, inciden de forma determinante en los planes educativos, generando modificaciones estructurales en el sistema educativo al ritmo y velocidad en que se producen. La educación constituye el factor más importante para garantizar la igualdad de oportunidades dentro de la sociedad. En este sentido, la Agenda 2030 de Educación tiene como objetivo:

(...) fomentar sistemas educativos más resistentes y adaptados para hacer frente a los conflictos armados, los problemas sociales y los desastres de origen natural, así como garantizar que la educación se mantenga en medio de situaciones de crisis, durante y después de los conflictos armados. (UNESCO, 2019).

Igualmente, en el objetivo 4 de la Agenda 2030, de Desarrollo Sostenible, se establece claramente la responsabilidad de los gobiernos de las diferentes naciones, en cuanto a la educación, para la cual debe “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”. Cabe destacar que la UNESCO en su función de liderazgo en materia de educación, desempeña un papel activo en la promoción de la educación de calidad para todos. Lo señalado anteriormente apunta a que la pretensión de una mejora en la calidad educativa venezolana, pasa por repensar el papel de sus instituciones en un momento crucial para el país.

Una mirada a nuestro alrededor nos advierte como sociedad, que estamos atravesando uno de los momentos más cruciales de nuestra vida, y en la cual educar no es tarea fácil. Ya nivel educativo Braslavsky (1985) y Kessler (2002), anunciaban que el descenso en la calidad

educativa venezolana, no era más que producto de un sistema educativo fragmentado y segmentado. Coincidentemente, Ayala (2015) sostiene que “Venezuela no tiene claridad del tipo de sociedad que desea ser, ni en el tipo de hombre que quiere formar para esa sociedad imaginada” (p. 28).

En este sentido, resulta propio reconfigurar el liderazgo en los docentes en formación para propiciar los cambios y transformaciones necesarias que permitan reconstruir el país que todos queremos, además de afrontar los problemas del presente.

Liderazgo: demanda de una sociedad que está por venir

El sistema educativo venezolano al querer centrar sus esfuerzos y recursos en la constante búsqueda de alternativas, debe repensarse desde el interior de sus instituciones para generar y gestionar opciones que le permitan afrontar, adaptarse y anticiparse a los cambios futuros. Si bien es cierto que la educación docente se ha caracterizado por su impronta educativa y compromiso social, actualmente requiere según la UNESCO (2017), retomar su rol de promotor social, para generar y promover los cambios dentro y fuera de las organizaciones educativas, debe ser capaz de anticiparse a las transformaciones que reclama la sociedad de los nuevos tiempos.

La sociedad del futuro demanda no sólo talento y disposición de sus líderes para que la dirijan hacia el destino deseado, sino que exige a una nueva forma de liderar adaptada a los nuevos tiempos. Un líder capaz de desarrollar la habilidad de autorregular las emociones, ser creativo e innovador ante los cambios bruscos, además de ser intuitivo para tomar decisiones acertadas, que utilice estrategias para potenciar las capacidades cerebrales, tanto individuales como de los equipos de trabajos, incrementando su productividad dentro y fuera de la institución u organización. Dado que para Braidot (2013) “los fracasos de muchos líderes no pueden atribuirse a las crisis económicas, sino a sus dificultades para sostener el timón en épocas de tormentas” (p. 29).

En este sentido, la sociedad del futuro demanda un líder que oriente su función, con especial énfasis en las habilidades y destrezas que permitan regular las emociones, promover la comunicación asertiva, la relación interpersonal y conformar equipos de trabajos motivados con creatividad e innovación, capaz de propiciar los cambios que conlleven a la solución de problemas presentes y futuros.

Liderazgo docente

Las organizaciones educativas a nivel mundial están en constante búsqueda de eficiencia, eficacia y efectividad de sus actividades para alcanzar una mayor productividad, no sin antes asumir el ejercicio óptimo del liderazgo, estrategia emergente que le va a permitir a corto y mediano plazo, asumir los riesgos y superar los obstáculos presentes en la organización.

Al respecto, para Cuellar (2015):

El liderazgo de este siglo, desnudado de su traje de héroe, se nos presenta como aquel que impulsa los cambios e introduce ideas progresistas que benefician a la gente, a la organización, al colectivo y a la humanidad, para que asuman riesgos, abandonando su zona de comodidad para guiar sus organizaciones por los caminos del cambio y la transformación. (p. 39).

Cabe destacar que en los centros de aplicación el docente en formación como líder es el garante de establecer las condiciones adecuadas, para formar los equipos de trabajos, y utilizar herramientas que puedan desarrollar las redes neuronales del cerebro de cada uno de sus miembros, para que las decisiones intuitivas, asumidas de acuerdo a la situación que se presente, sean las más acertadas.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas demandan docentes líderes, capaces de desarrollar competencias que le permitan tomar decisiones asertivas, ser creativo, regular sus emociones, y tener la capacidad de resolver problemas, además de vencer la resistencia al cambio y promover la participación de todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, específicamente en la práctica profesional.

Por su parte, el docente puede tomar decisiones de una manera automática, no consciente; lo cual puede traer consecuencias negativas o positivas a su gestión educativa. Sin embargo, en los centros de aplicación los docentes en formación como líder funge de apoyo, porque han acumulado conocimiento de una forma implícita que de una u otra manera impacta en su praxis pedagógica. Considerando que “un líder, debe ser consciente de no perder la cabeza, sino tenerla bien puesta al momento de tomar decisiones que cambiarán el rumbo de su historia personal” (Mendoza, 2020, p. 15).

En el contexto universitario, el liderazgo docente como alternativa educativa para afrontar los cambios futuros, se traduce en una oferta de nuevas estrategias y herramientas a implementar

por los docentes en formación en las organizaciones educativas, lo que trae consigo la creación de nuevas disciplinas; entre ellas la neurociencia cognitiva.

Braidot (2013), señala que la aplicación de la neurociencia cognitiva en la conducción de organizaciones “permite acceder a nuevos campos de conocimiento para liderar mejor los equipos de trabajo, tomar decisiones con un mayor grado de certeza, capacitar y formar a las personas con técnicas más eficaces” (p. 29). Los aportes de esta disciplina en las organizaciones educativas son muy importantes, pues los docentes en formación como líderes desarrollan destrezas neuronales para enfrentar situaciones de incertidumbre al tomar decisiones acertadas.

A juicio de Bazán (2017, p. 56), la neurología ha centrado su campo de estudio en la conducta del líder a partir del conocimiento y fisiología de su cerebro, partiendo del momento en que sus neuronas se activan para la toma de decisiones hasta la forma de conducirse en todas sus gestiones.

Desde esta perspectiva, los docentes en formación deben desarrollar un proceso de aprendizaje que les permita incorporar nuevas habilidades, aprender nuevos conceptos y modificar las redes neuronales para poder responder de manera asertiva al entorno cambiante. En tanto, Colagiácomo (2012, p. 145), señala que el aprendizaje es un sistema complejo de aprender y re-aprender, sustentado en acciones de intercambios, aprehensión y consolidación de conocimiento, valores, sentimientos, emociones, expectativas y experiencias que deben coincidir con las necesidades del educando involucrado en el hecho pedagógico que se cristaliza en la pasantía profesional.

En este sentido, es muy importante que los docentes en formación como nuevos líderes dentro de las instituciones educativas desarrollen y ayuden a sus estudiantes a desarrollar procesos de plasticidad neuronal; pues en la medida que tengan experiencias con el mundo complejo, deberán responder inmediatamente y de manera óptima frente a los cambios presentes y futuros de su entorno.

Neuroliderazgo docente como estrategia prospectiva

El conocimiento de la neurociencia aplicado a diferentes actividades como la medicina, la psicología, la educación, el *management*, el aprendizaje, el *marketing*, el mercado y el liderazgo, entre otras, y los retos generados en este campo del saber, se han convertido en una fuente de oportunidades de las que emergen nuevas tendencias, tales como: el *neuromanagement*,

neuroeconomía, neuroaprendizaje, neuroeducación y neuroliderazgo. De modo que el neuroliderazgo representa una nueva forma de sentir y vivir la gestión organizacional dentro de las instituciones educativas, donde se busca el reconocimiento, comprensión y aplicación de recursos tanto internos como externos.

El neuroliderazgo como una nueva tendencia que se deriva de la neurociencia (Braidot, 2008, p. 26) mejora en gran medida la efectividad y rendimiento del cerebro, en el caso particular que nos ocupa, del docente en formación como líder. Sin embargo, como estrategia a ser aplicada por el docente en formación para la toma de decisión, resolver problemas, formar equipos de trabajo y autorregular las emociones de sus estudiantes permite facilitar los procesos de cambios que requieren sus estudiantes.

El neuroliderazgo permite que el docente en formación tome conciencia de sus posibilidades para constituirse en una plataforma, segura capaz de ofrecer oportunidades a sus estudiantes y que, al entrar en contacto con ellos, puedan ser lo que quiera ser. No lo que se nos antoje que sea, sino lo que él mismo con sus propios talentos y virtudes puede llegar a ser (Martí 2005, p. 96).

Al respecto, Braidot señala ocho (08) beneficios en tanto se autorregula las emociones; tales como: (a) Libera el pensamiento, que impide concentrarse y aprender. (b) Potencia la inteligencia, creatividad e intuición. (c) Permite una mayor concentración y fijación de información en la memoria. (d) Disminuye la ansiedad y el riesgo de estrés. (e) Reduce el pánico escénico. (f) Mejora la integración cuerpo/mente. (h) Aumenta la autoestima. (i) Mejora las relaciones interpersonales (2013, p. 56). El autor agrega, además, que los beneficios se multiplican al tener un docente líder que, con templanza impacta positivamente en sus educandos y en las organizaciones donde gestiona su práctica.

En cuanto a la toma de decisiones el docente en formación al desarrollar el neuroliderazgo, focaliza de acuerdo el autor antes señalado, las decisiones instintivas, lo que ofrece más oportunidades para la creatividad e innovación ante los retos que se presentan en los centros de aplicación o en su defecto, en las instituciones educativas donde ejercerán a futuro su práctica.

Para Menas (2014), “La decisión del neurolíder está condicionada a la forma como estos administran las herramientas orientadas por el neuroliderazgo, pues cada miembro del equipo de trabajo, sus condiciones y procesos son totalmente diferentes” (p. 135); por tanto, el futuro no

está establecido, sino que el hombre lo puede proyectar a través de su accionar, al tomar decisiones planificadas considerando una actitud interactiva y motivadora al trabajar en equipos.

De allí, que los docentes en formación convengan apropiarse del neuroliderazgo como estrategia prospectiva al desarrollar su acción pedagógica, para develar las alternativas de futuro y poder delinear los proyectos socio-productivos a desarrollar en las comunidades o centros de ejecución. Por otra parte, a nivel global en el ámbito académico se constata un crecimiento acelerado de la bibliografía sobre prospectiva, al tiempo que se evidencia un renovado interés por el desarrollo de largo plazo. La prospectiva es considerada por la CEPAL (2014) como:

(...) un instrumento idóneo para mantener un diálogo permanente a nivel político y social, y hacer que el Estado analice conjuntamente con la empresa, la academia y la sociedad civil las alternativas futuras y las prioridades esenciales de los países, territorios, sectores e instituciones. (p. 23).

Desde esta perspectiva, la prospectiva como una visión de porvenir que permite diseñar y construir escenarios probables, requiere el uso especializado de métodos, procesos y sistemas que aportan rigor y reflexión estructurada acerca del futuro. Por lo que los métodos, procesos y sistemas prospectivos buscan reducir y gestionar la incertidumbre inherente a los futuros posibles, probables y deseables, procesando de manera sistemática y organizada una serie de insumos, tales como teorías, informaciones, conocimientos, imágenes y visiones de futuro, que suelen tenerse en cuenta en forma desordenada cuando se toman decisiones de forma intuitiva.

La prospectiva como la visión del porvenir hacia el presente para diseñar y construir escenarios posibles a futuro (Miklos y Arroyo, 2008, p. 10), permite que en los centros de aplicación los docentes en formación conozcan y comprendan la realidad existente para edificar los futuros deseados. De allí la importancia de establecer el neuroliderazgo docente como una estrategia prospectiva a desarrollar y utilizar por el futuro docente. Dado que los nuevos escenarios caracterizados fundamentalmente por la velocidad del cambio, tienen serias repercusiones en la educación, específicamente en las instituciones formadoras de formadores.

A sabiendas que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador se constituye en la universidad venezolana formadora de maestros por excelencia, y dado que en cada rincón del país puede encontrarse la presencia de un instituto pedagógico, núcleo o centro de formación de esta importante casa de estudios, no debe extrañar que el gran porcentaje de docentes sean

egresados de la UPEL, o que en sus aulas haya realizado el componente docente y la práctica profesional (pasantía). De allí que resulte ser el ámbito propicio para preparar a corto y mediano plazo, a los nuevos ciudadanos que deberán asumir las transformaciones económicas y sociales que demanda la educación venezolana.

Por tanto, se busca formar nuevos ciudadanos creativos, capaces de gestionar el conocimiento y tomar decisiones; resolver conflictos y trabajar en equipo, a partir del manejo integral y eficiente de los sentimientos y emociones. El neuroliderazgo en el accionar docente debe verse como una nueva actitud frente al futuro y perspectivas de cambio que demanda nuestra sociedad.

Desde esta perspectiva se plantea:

- a. Modificar la estructura de la experiencia y el pensamiento para adaptarse a los cambios que la sociedad globalizada demanda. Considerando que “el cerebro, tiene la propiedad de conocer y adaptarse a la actividad que realiza” (Atencio Bravo, Ramírez Lora & Zappa Berastegui, 2020, p. 24).
- b. Generar ambientes colaborativos capaces de generar y promover competencias en los estudiantes.
- c. Gestionar conflictos intrapersonales previo a resolver los conflictos intrapersonales o intergrupales.
- d. Crear comunidades de aprendizaje donde prevalezca la autonomía, la autoconfianza y el autoaprendizaje, a través de una filosofía de enseñar a pensar desde la disertación y el consenso.
- e. Concebir la ubicuidad en la producción del conocimiento a través del empoderamiento y uso de la tecnología.
- f. Gestionar y realizar visitas guiadas a través de los entes gubernamentales y el sector empresarial a diversos centros de aplicación, investigación y/o producción local, regional o nacional para vivenciar la realidad de la comunidad y a partir de allí generar alternativas de autogestión.
- g. Sistematizar, compartir y publicar las experiencias. Hacer visible las producciones a través de diversos medios impresos o electrónicos, nacional e internacional.

En definitiva, se trata de modificar la práctica docente, el rol del profesor, y las estrategias y recursos utilizados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es hora de un cambio de paradigma en cuanto al hacer del ser docente.

Consideraciones finales

En Venezuela se puede construir un mejor futuro, si al interior de sus instituciones se generan y promueven los cambios oportunamente, creando las condiciones y nuevos contextos de aprendizaje, centrados en la investigación y la práctica reflexiva; el trabajo en equipo y la toma de decisiones. Considerando que a nivel mundial existe un renovado y generalizado interés por la Educación Superior, reconociéndose incluso, su potencial para responder a los desafíos de las naciones en cuanto a equidad, productividad y sustentabilidad.

A pesar que el sistema educativo venezolano actualmente enfrenta la más compleja crisis socioeconómica y política que algún país latinoamericano haya enfrentado en las últimas dos décadas, desde el punto de vista prospectivo se convierte en el terreno propicio para promover los cambios y transformaciones que demanda el país, tanto en el contexto local como regional e incluso nacional.

El docente en formación como líder, debe desarrollar la habilidad de autorregular las emociones, ser creativo e innovador, ante los cambios e incertidumbre de una sociedad globalizada. Debe desempeñar un papel activo, para desarrollar una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos sin distinción de clase, raza o credo; pluricultural y bilingüe para toda la sociedad venezolana.

La sociedad venezolana del futuro, demanda un docente en formación, capaz de tomar las decisiones más acertadas y oportunas; formar equipos de trabajo, motivar al aprendizaje individual y colectivo, desarrollar relaciones interpersonales favorables, con una comunicación asertiva, todo con el propósito de incrementar la productividad dentro y fuera de las instituciones educativas.

El docente líder es aquel que además de cumplir con sus funciones docentes, es visto por sus educandos como esa persona que inspira confianza, estabilidad, motivación e incluso admiración, convirtiéndose incluso en modelo a seguir. Dado que una de las bondades de neuroliderazgo docente, es su capacidad para aprender a desaprender, y de este modo reactivarse constantemente, para propiciar nuevas situaciones, procesos y vivencias dentro del contexto

socioeducativo.

Los aportes de la neurociencia cognitiva a la gestión de las organizaciones educativa, permitirán acceder a nuevos conocimientos como el neuroliderazgo, lo que permitirá que el docente en formación pueda desarrollar la habilidad neuronal, para conformar equipos de trabajo de alto desempeño y tomar decisiones con mayor certeza. Por lo que apuesta al perfil del docente profesionalmente calificado y empoderado dentro de una administración efectiva y eficiente.

El neuroliderazgo como conocimiento oportuno en un contexto complejo como el educativo, demanda mayor información acerca del cerebro y las funciones de un líder, por lo que este requiere de la capacitación y el entrenamiento de quienes tienen la responsabilidad de enseñar o dirigir las organizaciones educativas.

El docente líder adopta un papel de agente activo frente al cambio, pues este promueve y genera experiencias más allá de los muros de la escuela. Por cuanto, hace consciente que el aprendizaje de sus educandos no depende sólo de su interacción con ellos en el aula, sino de múltiples factores, como el contexto político, económico, social y ambiental, en el cual desarrolla su práctica. El neuroliderazgo docente viene a transformar la estructura del sector educativo, dado que, al crear nuevas estrategias, planificar futuros previsibles y fortalecer la toma de decisiones, genera nuevos líderes. Talento humano productivo que nos acerca a ese hombre visionario, optimista, intersubjetivo, que posee la habilidad de conectarse con los grupos e interactuar con ellos, para tomar decisiones asertivas y, propiciar los cambios y las transformaciones que se requieren para anticiparse a los problemas y generar alternativas de solución.

El neuroliderazgo docente como estrategia prospectiva se convierte en una alternativa viable para delinear y proyectar un mejor futuro para nuestro país, dado que el docente en formación como líder adquiere, desarrolla y enseña la habilidad que le va a permitir desarrollar las redes neuronales del cerebro para proyectar acciones, enfrentar y/o asimilar los cambios bruscos que se presentan en la sociedad venezolana, al permitirle autorregular sus emociones, potenciar su inteligencia emocional y desarrollar su creatividad e innovación, además de adquirir mayor concentración y fijación de información en la memoria; aumentar la autoestima y mejorar las relaciones interpersonales, permitiendo con ello optimizar la calidad educativa venezolana.

Por último, pero no menos importante, la sociedad venezolana del futuro demanda una universidad pedagógica y tecnológica globalizada e interconectada, con una visión mucho más

amplia, para poder dar respuesta a una sociedad transcompleja como la nuestra, por lo que deberá actualizar los contenidos de las ciencias que le permitan ajustarse a los cambios sociales, políticos y económicos que vive el país. En consecuencia, el currículo debe rediseñarse pensando el futuro desde el presente.

Referencias

- Atencio Bravo, E. A., Ramírez Lora, L. y Zappa Berastegui, Y. B. (2020). Neuroliderazgo como estrategia para el fortalecimiento de la gestión directiva en instituciones educativas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), pp. 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40160>
- Bazán, R. (2017). *La fantasía del líder y la realidad del dirigente. Revalorando a nuestros líderes y dirigentes auténticos*. Editorial Pentian.
- Braidot, N. (2013). Cómo se aplican los avances de las neurociencias a la conducción y gestión de organización. *Revista digital Neuromanagement y Neuroliderazgo*, pp. 56-60. <https://revistas.unlp.edu.ar/CADM/article/view/706>
- Braidot, N (2014). *Neuromanagement* (2a ed.). Editorial Granica.
- Braidot, N (2008). *Neuromanagement. Como utilizar a pleno el cerebro en la conducción exitosa de las organizaciones*. Editorial Granica.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en argentina*. Grupo Editor Latinoamericano.
- Cagnin, C., Amanatidou, E, y Keenan, M. (2011). “Orienting innovation systems to wards grand challenges and the roles thatfta can play”, documento presentado en la Cuarta Conferencia Internacional de Sevilla en Análisis de Tecnología Orientada al Futuro (FTA), Sevilla, 12 y 13 de mayo de 2011. Pág. 29. <https://goo.gl/grT8QW>
- Colagiácomo, E. (2012). Pasantía ocupacional: un recurso para la formación tecnológica y la paz. *Revista Educare UPEL IPB*. 16(3) pp. 131-147). <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/180>
- Cuellar, C. (2015). *Constructo teórico del liderazgo organizacional en el contexto de la universidad nacional experimental del Táchira*. Trabajo de tesis doctoral presentado

- como requisito para optar al grado de Doctor en Gerencia. Universidad Yacambú
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de buenos aires*. Buenos aires, IIPe-UNESCO.
- Martí, E. (2005). *Todos somos líderes*. Ediciones URANIA.
https://recursos2puntocero.com/recursos/pdf/TodosSomosLideres_EduardoMarti.pdf.
- Menas, M. (2014). Neuroliderazgo: clave para la generación de la neuroplasticidad autodirigida en la gerencia. *Revista Renovat*. 1(1) pp. 128-137.
<http://revistas.sena.edu.co/index.php/rnt/article/view/497>
- Miklos, T. y Arroyo, M. (2008). *Prospectiva y escenarios para el cambio social*. Editores Working Papers
https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/WORKING_PAPERS_8.pdf
- Mendoza, N. (2020). Aproximación teórica al significado del liderazgo resiliente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Revista Educare UPEL IPB*. 24(1) pp. 6-27. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1224>
- Medina Vásquez, J., Becerra, S. y Castaño, P. (2014). *Prospectiva y política pública para el cambio estructural en América latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37057/S2014125_es.pdf.
- Saavedra, J. (2020). COVID-19 y educación: Algunos desafíos y oportunidades. <https://blogs.worldbank.org/es/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Segura, J. Cacheiro, M. y Domínguez, M. (2020). Habilidades emocionales en profesores y estudiantes de educación media y universitaria de Venezuela. *Revista Educare UPEL IPB*. 24(1) pp. 6-27. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1232>
- Opertti, R., Magni, G., Citrinovitz, M., Kang, H. (2017). *15 claves de análisis para apuntalar la agenda educativa 2030*. Equipo de coordinación y producción de la OIE-UNESCO. Paris, UNESCO.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5591/15%20claves%20de%20an%C3%A1lisis%20para%20apuntalar%20la%20agenda%20educativa%202030.pdf?squence=1&isAllowed=y>
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de incheon y marco de acción*. Hacia una

educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Paris, UNESCO.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-deAccion-E2030-aprobado.pdf>

UNESCO (2019). *La educación en situaciones de crisis.*

<https://es.unesco.org/themes/educacion-situaciones-crisis>

Ana Yarihtza Alvarado de Salas

Estudios Postdoctorales (UFT). Doctorado en Educación (PIDE-UPEL-IPB). Maestría Enseñanza de la Química (UPEL-IPB). Docente de la especialidad de Química (UPEL-IPB). Investigadora Nivel A, Programa de Estímulo al Investigador e Innovador (PEII) adscrito al Ministerio de Ciencia y Tecnología FUNDACITE. Tutora de Tesis Doctorales y Trabajos de Grado, Docente universitaria

Carucí Lozada, Emilia Ramona

Estudios Postdoctorales (UFT). Doctorado en Educación (PIDE-UPEL-UCLA-UNEXPO). Maestría Gerencia Educacional (UPEL-IPB). Profesora de Ciencias Sociales (UPEL-IPB). Investigadora. Articulista. Arbitro de Revistas Científicas. Tutora de Tesis Doctorales y Trabajos de Grado, de Pasantía Profesionales. Docente universitaria de la UPEL-IMPY Yacucy, la UFT, Cabudare. Docente virtual de la UNY, Cabudare, Lara.



SER DIGITAL HOY: DESAFÍOS PARA EDUCAR Y EDUCAR-SE ANTE UNA SOCIEDAD EN RED

Being Digital Today: Challenges to Educate and Educate-self in a Network Society

Mascareño J., Olmary T.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0001-5609-1114>
olmary_m@yahoo.es

Rojas T., Esequiel L.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-1378-1470>



SER DIGITAL HOY: DESAFÍOS PARA EDUCAR Y EDUCAR-SE ANTE UNA SOCIEDAD EN RED

Being Digital Today: Challenges to Educate and Educate-self in a Network Society

Resumen

La contribución es una revisión crítica que tiene como intención reflexionar sobre la importancia de ser digital en una sociedad en red basada en las TIC. Así mismo, plantea los retos y desafíos que deben enfrentar los docentes venezolanos para formarse y luego poder educar a otros con este propósito, debido a las severas restricciones en el uso de la tecnología educativa que estamos viviendo en el contexto actual. Como reflexión final, se sugieren alternativas didácticas y éticas que podrían ayudar a superar las dificultades presentes y, a su vez, orientar el futuro quehacer digital del docente.

Descriptor: Ser digital, Sociedad en red, Formación del docente, Retos didácticos y éticos.

Abstract

This paper is a critical review that aims to reflect on the importance of being digital in a networked society based on ICT. Likewise, it raises the challenges that Venezuelan teachers must face to train and then be able to educate others for this purpose, due to the severe restrictions in the use of educational technology that we are experiencing in the current context. As a final reflection, didactic and ethical alternatives are suggested that could help to overcome the present difficulties and, in turn, guide the future digital work of teachers.

Keywords: Being digital, Networked society, Teacher training, Didactic and ethical challenges

Introducción

Educar y educarse es todo un reto. Poder cumplir con las exigencias de los sistemas educativos para que todo ciudadano sea educado requiere varias cosas: que pasen años, docentes preparados, infraestructura adecuada, materiales didácticos, entre otras; y adicionalmente, se necesita un empeño y motivación sostenidos para lograr mantenerse, sin desmayar en el camino de la formación. Pero educar y educarse en esta tercera década del siglo XXI, por demás, demanda hacer uso de las múltiples potencialidades que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pueden ofrecernos de diversa manera.

En el entorno educativo mundial y latinoamericano, la presencia de las TIC se ha convertido en un recurso cada vez más esencial, desde los niveles de la más tierna infancia hasta la formación profesional. Ello ha implicado que docentes y estudiantes tengan que prepararse inexorablemente en el manejo adecuado de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Rápidamente, tanto el docente como el estudiante han tenido que transformarse en un ser digital, al intentar adaptarse y aprovechar al máximo los beneficios que la expansión de las TIC y la digitalización traen consigo.

Esta configuración de sí mismo para estar abiertos hacia lo digital, se ha convertido en una condición indispensable para aquellos que se están preparando en la universidad para ser docentes de profesión, pero también para los docentes en ejercicio que valoran la formación continua. De igual manera, ha requerido que las universidades que gradúan docentes reorienten sus diseños curriculares hacia la formación de profesionales con altas competencias para utilizar correctamente las herramientas tecnológicas en la enseñanza y el aprendizaje.

Mientras escribíamos estas líneas, confirmamos que la formación en lo digital es cada día más necesaria. En la actualidad el mundo moderno está azotado por el Coronavirus y se han requerido con urgencia de herramientas tecnológicas para informar a las personas sobre la pandemia; pero también, para continuar formando a los estudiantes en los distintos subsistemas educativos. En este sentido, las TIC han sido una alternativa idónea para continuar con la enseñanza, pese a las limitaciones de poder asistir a las instituciones educativas para evitar el contagio. A través de ellas, docentes y estudiantes interactúan y llevan a cabo sus deberes laborales y académicos, con el fin de poder cumplir los propósitos didácticos establecidos.

Venezuela, por su lado, lleva años sumida en una espiral de retroceso tecnológico

producto de la crisis política, económica y social; por ello ha sido complejo llevar a cabo dichas tareas. Buena parte de las familias, docentes e instituciones educativas carecen de acceso al Internet y además, tienen dificultades para renovar o adquirir nuevas herramientas tecnológicas que les ayuden en el cumplimiento de las actividades escolares. Adicional a esto, la infravaloración laboral que tiene el profesional de la docencia, en especial en lo que respecta a devengar un salario digno, ha hecho que muchos de ellos hayan decidido emigrar del país o renunciar a su profesión para dedicarse a otras actividades, quedando las instituciones educativas carentes de personal docente preparado que asuma este reto de educar en línea.

De cualquier modo, y pese a las dificultades del entorno educativo que nos envuelve, el llamado a la virtualización o digitalización de todas las esferas de la enseñanza y el aprendizaje es un hecho, y sigue siendo apremiante. De no darse la demandada utilización de las TIC corremos el riesgo de quedar rezagados, anquilosados ante un mundo multiforme, cambiante y tecnológicamente avanzado. Es necesario entonces, encontrar la vía para superar las dificultades y explorar alternativas que nos permitan tantear soluciones posibles para el uso consciente de las TIC en la educación actual. En esa dirección se circunscribe el presente escrito.

En un primer apartado, vamos a definir las categorías ser digital y sociedad en red. Posteriormente plantearemos la realidad venezolana en lo que respecta al acceso a la tecnología en educación y a los problemas éticos y didácticos que en cuanto a esto viven docentes, estudiantes y sus familias. Por último, nos aproximaremos a comprender reto de educar y educarse actualmente en un mundo digital, señalando las tendencias actuales sobre el uso de las TIC en educación, y sugiriendo algunas orientaciones didácticas y éticas para usarlas.

Como venezolanos y docentes preocupados por la educación, consideramos como deber plantear este tema de gran interés y complejidad en los momentos actuales de Venezuela y el mundo. Además, estamos convencidos de que este tema es verdaderamente crucial desde muchos puntos de vista, pero esencialmente, desde el ámbito educativo. Deseamos compartir las inquietudes y reflexiones que por años hemos sentido y realizado sobre el desafío de educar y educarse en una sociedad en red, para continuar debatiendo y repensando sobre lo que implica ser digital en la reconstrucción de una educación posible para la Venezuela urgente.

Ser digital y la Sociedad en Red en Educación: Aproximación conceptual

Hace ya más de dos décadas atrás, Negroponte (1995) describió con gran elocuencia la realidad que estaba sobreviniendo con la llegada de las TIC: Nos estamos transformando en un mundo digital. Para él, lo radical de esta nueva realidad, era el cambio de átomos a bits, lo cual era ya irrevocable e imparable. Ese paso de lo analógico a lo digital ha ido creciendo a medida que pasan los años, y nos ha conducido a lo que conocemos como era digital o la era de la información. De ahora en más todo es susceptible de ser protocolizado en lenguaje binario de ceros (0) y unos (1) de la informática, en lenguaje de dígitos, y de ahí *digital*.

Esta nueva era digital es la circunstancia que nos rodea hoy como ciudadanos del mundo y nos toca habérmola con ella. Así que las ciencias, la escuela, la educación, la pedagogía deben ser orientadas de un modo tal que tomemos partido ante esa era digital. Por su parte, la filosofía hasta el presente se ha ocupado de toda clase de problemas clásicos, pero éstos implican casi sólo la realidad analógica. Hoy, según Calvo (2018; p. 11), la era digital plantea una variedad de cuestiones nuevas que requieren una perspectiva diferente por parte de esta disciplina, por ejemplo, los nuevos dilemas éticos de los que no había precedente en el pasado.

Ahora bien, este llegar a **Ser Digital**, por decisión propia o porque las circunstancias nos obligan, ¿Qué es lo que significa? Para responder, nos gustaría iniciar con una idea sostenida en varios momentos por Ortega y Gasset (1964; p. 13): la vida humana no nos ha sido dada hecha, terminada, sino que la vida es quehacer, es proyecto. Por eso mismo, lo bueno de ser humano es que podemos tomar las riendas de lo que queremos ser y no hay límites para ello. Eso significa que tenemos una impresionante capacidad de adaptación a los nuevos retos, a los cambios en las circunstancias, aun cuando éstos puedan llegar a ser muy bruscos o adversos.

Las locuciones de *Homo Faber* y *Homo Technicus* pretenden definir la faceta esencial en el hombre de ser técnicos por naturaleza, es decir, de estar esencialmente orientados a crear herramientas tecnológicas y a vivir a su abrigo. Al punto que “Sin la técnica el hombre no existiría ni habría existido nunca. Así, ni más ni menos” (Ortega, 2000; p. 13): ¿Es posible imaginar la civilización humana sin el concurso de la capacidad de hacer técnica? La técnica, aparece bien temprano a nuestro lado en la evolución. Y es en esta dimensión técnica esencial donde está inscrito el ser digital que plantean los nuevos tiempos.

Ser digital entonces, en esta revisión, refiere la capacidad del hombre de estar dispuesto a la transformación progresiva de todo el mundo analógico basado en átomos, hacia el mundo

digital basado en bits; o lo que es lo mismo, a la virtualización de la realidad física. Por supuesto, también implica hacer uso de las ventajas de dicha transformación y ser susceptibles de verse afectados por sus desventajas. Sostenemos que además debe implicar formarse una conciencia crítica en el uso de la tecnología. Esta nueva disposición del hombre no sería un mero agregado histórico y cultural, sino que sería parte de la esencia humana, dirigida originariamente hacia la acción técnica, y cuya prueba sería el afán civilizatorio del hombre.

Para quienes escribimos este ensayo, ese ser digital tiene además un escenario privilegiado y fundamental en la actualidad: la educación. La virtualización de la enseñanza y aprendizaje lleva años profundizándose, y en muchos sentidos, sus beneficios son innegables. De ahí que la UNESCO (2015) haya declarado:

Si se quiere alcanzar de aquí a 2030 el objetivo de una educación de calidad inclusiva y equitativa, y de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, serán necesario sacar provecho de las TIC, en especial del aprendizaje móvil, con miras a reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios. (p. 22).

La digitalización de la información en educación ha venido permitiendo un acceso más generalizado e inclusivo a recursos educativos de calidad, de diversa procedencia, y ello redundando en un mayor aprendizaje en cada vez más personas a todo lo largo del globo. Claro, para lograr un aprendizaje de calidad, no basta simplemente hacer uso de las TIC, como se verá más adelante, se requiere un uso consciente y correcto de las mismas.

Ser digital en el ámbito educativo consiste entonces en saber aprovechar la virtualización de la enseñanza para lograr un aprendizaje de calidad. Esto visto desde tres perspectivas:

- a. En la formación y preparación del docente: desde que inicia su carrera en la universidad está llamado a utilizar las herramientas tecnológicas para su propio aprendizaje, y a adquirir las destrezas necesarias como formador – tutor capaz de proveer ambientes significativos de aprendizaje digital. No se trata solo del saber usar técnicamente la herramienta, sino del comprender el cambio paradigmático que deviene, y de formarse en una ciudadanía consciente capaz de pensar críticamente esa nueva era digital. Esta preparación debe seguir luego culminar su carrera, como parte fundamental de su formación continua. La misma volatilidad de la tecnología, y los

nuevos retos de la sociedad se lo exigen.

- b. En la formación de los estudiantes: en todos los niveles del sistema educativo quienes deben comenzar a hacer uso adecuado de las tecnologías para su aprendizaje digital. Es ideal que esta educación llegue por lo menos hasta la formación profesional, de forma tal que la enseñanza universitaria les prepare para un mundo laboral competitivo cada vez más tecnológico. Los puestos de trabajo a los que aspiran les demandarán crecientemente competencias virtuales sin demora. Aquí también el ser digital hoy implica la preparación en una ciudadanía crítica y responsable ante el mismo entorno tecnológico y digital.
- c. En el papel de las familias: Los padres de niños, niñas y adolescentes tienen un rol primordial en toda esta transformación. Como el aprendizaje virtual continúa desde casa, y hasta podría llevarse a cabo íntegramente desde el hogar, los padres y representantes tienen una misión que cumplir al respecto. Lo que los invita a convertirse también en ser digital, para dar apoyo adecuado al estudiante incluso en sus dudas con el cómo se usa la tecnología; para velar porque cumplan responsablemente con sus deberes escolares; y para ayudar a evitar los riesgos inherentes de hacer uso de los dispositivos tecnológicos o de estar interconectados en la red. También los docentes tienen el deber de propiciar esta participación activa de las familias. Tales relaciones pueden visualizarse en la infografía representada en la figura 1, donde se especifican los elementos que definen al Ser Digital

Este aprendizaje derivado de la virtualización de la enseñanza, y el hecho de que los actores del proceso educativo estén convirtiéndose en seres digitales, bordea con otra realidad de suma importancia: **Sociedad en Red**, y refiere a las múltiples interconexiones que la humanidad en su conjunto ha ido construyendo con el devenir de la historia, pero que se ha superlativizado con el advenimiento de la era tecnológica. La digitalización de tales relaciones y su concurso a través de la Internet se ha convertido en una de las notas más características de nuestro tiempo

Figura 1
El Ser Digital.



Nota: Infografía elaborada por Mascareño y Rojas (2020) a partir de información reflexionada.

En este sentido, debemos precisar que la sociedad en *red* se asienta sobre otra realidad fundamental en el hombre: La intersubjetividad. Sobre ello, Perdomo (2018), interpretando a Levinas (1997), afirma que “no hay interioridad sin exterioridad y viceversa, para encontrar al otro, el ser [humano] tiene que pensar desde su mismidad humana, desde su esencia, lo que realmente es” (p. 89). Esto es, la persona humana ha sido creada para convivir con los demás, no nacimos para la soledad. La intersubjetividad es la dimensión que hace de sostén de todo diálogo, de la libertad, de la convivencia y del amor. Ella es la que nos debe impulsar a reconocer al otro en su sagrada dignidad, y a entender la paradoja de que somos iguales en medio de nuestras diferencias.

La intersubjetividad es la raíz esencial que nos ha impulsado a crear la sociedad en red, sin detrimento del protagonismo actual de los medios y recursos tecnológicos. Esta interconexión global, ha transformado la economía y la empresa, la política y la democracia, el

lenguaje y la comunicación humana, incluso podría estar transformando la religión. Pero nuestra atención se centra en las implicaciones que esta sociedad en red tiene para la educación.

La sociedad en red representa en educación que el aprendizaje interconectado con los otros es mucho más significativo que el aprendizaje individual. De ahí que hoy abunden tendencias que implican construir conocimiento a partir de esta sociedad en red, como, por ejemplo: las redes de aprendizaje, el aprendizaje en red, el Conectivismo (Mosquera & Aguilar, 2019, pp. 162 – 163), las comunidades virtuales de aprendizaje, las redes de investigadores, escuelas o universidades en red, y otras muchas propuestas.

Lo elemental de tal aprendizaje en el contexto de la sociedad en red es la creación de ambientes de formación conjunta. La interacción entre personas otorgaría un *plus* que no está presente en un enfoque de aprendizaje más individual o centrado en el individuo. Los recursos tecnológicos, y en especial, la Internet, se utilizarían para multiplicar exponencialmente las interacciones, la cantidad y diversidad de personas implicadas, el compartir de experiencias variadas; y sobre todo, apuntaría a una interacción más democrática, no jerárquica ni unilateral.

Es por lo dicho hasta ahora que creemos que el educar y educar-se en la actualidad significa llegar a ser digital con disposición para aprovechar los beneficios que la sociedad en red ofrece para el aprendizaje. Este sería un reto muy importante para el docente en ejercicio, pero sobre todo lo sería para el que está en formación, pues se encuentra en esa etapa de comprender lo valioso de su misión de educador de los otros, y a la vez, de entender la necesidad de ser siempre un estudiante abierto al aprendizaje continuo y de toda la vida. Las universidades pedagógicas están llamadas a prepararlos para este reto.

Ser Digital en Venezuela. Las Circunstancias Actuales

La importancia de este llegar a ser digital educando y educándose para una sociedad en red, sigue siendo urgente hoy en Venezuela. Pero ¿Qué es lo que está ocurriendo al respecto en nuestro país? ¿Por qué ser digital en Venezuela trae consigo barreras muy difíciles de superar para los actores del hecho educativo: ¿para los docentes en formación, para docentes en servicio, estudiantes y familias? ¿Por qué por momentos da la sensación de que no hay alternativas? Es algo sobre lo que vamos a escribir seguidamente, sin ánimo de ser exhaustivos.

Nuestro país sufre una crisis sin precedentes, fruto de años de corrupción, de políticas económicas erradas y del mal manejo de los recursos por parte del régimen. Ello ha impactado

negativamente a la mayoría de la población, y como es natural, ha perjudicado a todo el sistema educativo del país, ocasionando que educar y educarse sea especialmente difícil. Esta dificultad se incrementa cuando se intenta cambiar desde el paradigma de enseñanza presencial – analógica hacia el paradigma de enseñanza virtual – digital, como veremos en seguida.

Uno de los aspectos más delicados de la crisis es el del sistema eléctrico, que comenzó a deteriorarse gravemente en el año 2009, desde entonces Venezuela sufre un plan de racionamiento y apagones continuos que dificulta sobremanera utilizar establemente equipos electrónicos como las PC. Otro aspecto es el de las telefonías e Internet: para 2009 Venezuela era la nación con más penetración de telefonía e Internet en la región, hoy estamos entre los últimos lugares, no sólo porque la mayoría de los venezolanos no tienen recursos para comprar un celular o contratar una suscripción, sino porque las mismas operadoras están incapacitadas para renovar su parque tecnológico, debido a restricciones legales y a la falta de recursos.

Otro agravante es que desde el año 2007 las universidades venezolanas, y el general, las instituciones educativas comenzaron a padecer recortes drásticos de su presupuesto de funcionamiento. Ello les impidió seguir adquiriendo, modernizando o reparando sus equipos tecnológicos, su conexión a Internet y telefonía, al punto que fueron forzadas a quedarse al margen en materia digital. Adicionalmente, en los últimos años las instituciones educativas han sido víctima del robo de toda clase de mobiliario y equipos de sus instalaciones, ante la pasividad de las autoridades encargadas del orden público.

Por otro lado, desde hace unos quince años, los salarios de los docentes no se corresponden con su elevada misión. Hoy los docentes apenas superan el salario mínimo nacional. Lo que significa que deben sobre vivir por debajo del índice de pobreza extrema (CEPAL, 2018, p. 16), al devengar mucho menos de 1,25 US\$ al día. Entonces, las posibilidades que tienen de adquirir o reparar equipos electrónicos o pagar una suscripción a Internet son muy bajas. Hay docentes que realizan otras actividades ajenas a educación con las que completan sus ingresos y logran sobrevivir a esta penosa situación. Esta cruda realidad es también parte de la causa de que las universidades que preparan docentes estén cada vez más vacías: la profesión docente no es atractiva frente a la mayoría de opciones laborales.

La situación se ve empeorada por el fenómeno de la migración de venezolanos que huyen de la crisis. Los datos oficiales apuntan a que han emigrado más de cinco millones en los últimos años y el número aumenta. Entre los migrantes están: docentes que buscan mejores

oportunidades laborales; padres que abandonan a sus hijos en edad escolar con familiares o amigos; niños y adolescentes que tienen que interrumpir sus estudios; y jóvenes universitarios que buscan un mejor futuro. Todo ello es la receta perfecta para una impresionante deserción escolar en todos los niveles y para tener muchas aulas carentes estudiantes y profesores.

Las familias venezolanas comparten todas estas mismas limitaciones, al verse afectadas por los continuos apagones eléctricos, la falta de Internet, la imposibilidad de adquirir equipos electrónicos para una educación virtual debido a salarios de pobreza extrema y la migración de parte de sus miembros. Todo lo cual conlleva a desmotivación y deserción escolar. Por lo tanto, las oportunidades que tienen las familias venezolanas de participar en un plan de virtualización de la educación son muy bajas en la actualidad.

Llegaron entonces las circunstancias del año 2020, en las que la pandemia del COVID-19 nos obligó al distanciamiento social y la cuarentena. La enfermedad mundial toma a Venezuela desprevenida, y en medio de una crisis humanitaria sin precedentes en toda nuestra historia. A partir del 13 de marzo las clases fueron suspendidas y el día 16 gobierno decretó que las clases seguirían desde casa haciendo uso de las herramientas tecnológicas, es decir, obligatoriamente teníamos que transformar el aprendizaje analógico en digital, con todas las limitaciones previamente descritas. Plenos de resiliencia, docentes, estudiantes y familias han hecho su mejor esfuerzo por cumplir con el compromiso de no interrumpir el año escolar pese al virus.

Los docentes empezaron a buscar alternativas para dar cumplimiento al decreto a pesar de sus carencias. Algunos pudieron aprovechar la ventaja que les brinda *Whatsapp* y utilizaron esta vía. Otros optaron por la asincronía del correo electrónico, hubo también los que buscaron plataformas libres como *Google Classroom* o *Zoom*. La mayoría de tales docentes no tienen formación alguna en tecnología educativa y otros han sido autodidactas en este sentido. Pero no sólo se trata de tener los medios tecnológicos, sino también de saber cómo usarlos didácticamente. En estos días, es común oír quejas de los representantes de que simplemente se digitalizaron las planificaciones presenciales, lo que acarreó muchas dificultades y dudas en los estudiantes al realizar las actividades. Ello pone en evidencia la urgencia de que los docentes desde la universidad sean formados en este paradigma de virtualización.

Los estudiantes, con más experiencia en tecnología, han tenido que adaptarse al cambio de tener que ser responsables de sus deberes desde casa, sin la motivación de la presencia física de sus compañeros-amigos de la clase ni del docente de aula o del curso. Y eso, a la par del

confinamiento de la cuarentena que impide salir de casa salvo extrema necesidad. Todo esto constituye un choque psicológico, especialmente para los más pequeños. Ellos también son sensibles al impacto de tener que cumplir con cronogramas estrictos de entrega a pesar de la falta de electricidad, de Internet, de equipos adecuados, y con necesidades básicas no cubiertas.

Asimismo, están las familias: los padres y representantes han tomado la batuta de tener que guiar desde casa el aprendizaje, la realización correcta de las actividades asignadas, en algunos casos sin tener mucha idea de cómo hacerlo. Muchos padres y representantes confiesan no tener dominio sobre habilidades tecnológicas básicas como enviar correos, adjuntar archivos, utilización de escáneres, realizar búsquedas exitosas en Internet, adjuntar o descargar documentos de *Office* o *PDF* desde *Whatsapp*. Lo cual indica que también ellos requieren de una formación suficiente en aprendizaje virtual. Ya hemos dicho que la mayoría de hogares venezolanos no cuentan con una red eléctrica estable, conexión a Internet y equipos adecuados.

Podemos hacer mención a otras dificultades derivadas de toda la situación general, como por ejemplo la invisibilidad de los docentes o estudiantes investigadores. El recorte presupuestario de las universidades se notó en seguida en la disminución de los recursos para la divulgación científica. Adicionalmente, el que los docentes y estudiantes carezcan de equipos necesarios, de conexión a Internet, de recursos para adquirir bibliografía, les ha impedido poder dedicarse a la importante función de investigación, y con ello a la divulgación de sus hallazgos. Especialmente en tiempos de la sociedad digital en red, si no eres visible, no existes.

Otro problema propio del uso de la tecnología es la fascinación por ella o el hipnotismo del Internet. Las familias, tienen que lidiar con la tendencia adictiva de muchos niños y adolescentes a estar continuamente conectados a través del celular o a través del PC. A veces los padres se sienten impotentes ante esta tendencia dañina. Incluso puede que sus hijos pasen horas conectados sin una supervisión que asegure que los contenidos que revisan sean apropiados a su edad y a sus necesidades educativas o de sano entretenimiento. O puede que interactúen con extraños a través de la red sin que sus padres puedan siquiera darse cuenta de ello. Esto es también hoy parte de los retos de ser digital.

Pese a todo lo descrito los profesores, estudiantes y familias luchan contra el desánimo que ocasionan todos estos problemas e intentan superar las barreras que traen consigo. En el presente escrito pretendemos ofrecer orientaciones que ayuden a docentes, estudiantes y familias a encontrar herramientas didácticas y éticas para el uso de la tecnología. Tenemos la confianza

de tales orientaciones puedan ayudarles a hacer frente a estas dificultades en los actuales momentos. Confiamos también que las reflexiones puedan servirnos a todos los actores del hecho educativo, en especial a los docentes en formación, a configurar un mejor futuro.

Retos para Educar y Educarse en una Sociedad en Red

Educación y educarse ante una sociedad en red es todo un reto. Implica un cambio de paradigma en el modo en que se va a orientar la enseñanza y el aprendizaje. El currículo, la didáctica, la formación y quehaceres de los docentes y estudiantes, la programación de las actividades, estrategias de aprendizajes y de evaluación deben repensarse y ser puestas en la práctica de manera distinta, cuando se pretende formar a un ser digital en espacios de aprendizajes interconectados.

Parte importante de este cambio paradigmático reside en clarificar qué significa enseñar y aprender en entornos virtuales. Merece incluso, lograr el compromiso apremiante del docente para formarse en lo pedagógico-didáctico y digital, antes de pretender formar a otros bajo este modelo pedagógico. Del mismo modo, consiste en emplear las estrategias u otros elementos didácticos tecnológicos de modo intencional, ético y pertinente. Y por último, tener apertura a las nuevas tendencias virtuales de aprendizaje y enseñanza en red, para contextualizarlas, evaluarlas y construir nuevos horizontes que conlleven a la educación a transformaciones significativas. A continuación, se esbozan dichos planteamientos sobre lo que implica el educar y educarse en una sociedad en red.

La Enseñanza y el Aprendizaje Digital, la Formación del Docente, la Conciencia Digital y la Conectividad en los Entornos Virtuales

Educación y educarse en lo digital requiere que todos los actores sociales del ámbito educativo comprendan que las TIC no llegaron a nuestras vidas por añadidura o como herramientas opcionales para facilitar nuestros trabajos. Ellas vinieron a quedarse y a transformar la educación y la sociedad en permanente formación. Por ello, es urgente entender de qué se trata la enseñanza y el aprendizaje digital, cuál es el papel que docentes y estudiantes cumplen en estos procesos y qué cambios trae consigo este modelo pedagógico en los escenarios sociales y educativos.

En primer lugar, se debe aclarar que la enseñanza y el aprendizaje digital no consisten

solamente en utilizar herramientas tecnológicas en un determinado momento en los ambientes de clases. No se trata nada más, de aprender a manejar programas informáticos y/o a navegar por la web para consultar información. Tampoco radica en enviar información a los estudiantes por correo electrónico y recibir de ellos, sus trabajos escolares. Mucho menos reside, en que las instituciones educativas cuenten con muchos o pocos equipos tecnológicos actualizados en sus aulas o ambientes de aprendizajes. De esto no es de lo que únicamente se trata la enseñanza y el aprendizaje virtual. Esto no es suficiente para que la educación cambie y se enrumbe hacia lo digital.

La **enseñanza y el aprendizaje digital desde** la perspectiva de Artopoulos y Lion (2016) son procesos que permiten a sus actores educativos interactuar mediante contenidos digitales, herramientas tecnológicas y la mediación u orientación de tutores o docentes. La enseñanza digital o virtual, centra su atención en el aprendizaje individual, pero también en el colaborativo, a través de la conectividad y el empleo de diversas estrategias y dispositivos electrónicos. En la educación basada en las TIC, docentes y estudiantes cumplen un papel distinto al modelo presencial – escolarizado. Por un lado, el estudiante ya no tiene la necesidad de asistir a clases presenciales, donde se enseña a todo un grupo de personas por igual. Los elementos didácticos (estrategias, evaluación, recursos, otros) se contextualizan a las necesidades individuales del educando, permitiéndole desarrollar competencias en distintas áreas de formación.

La intersubjetividad y aprendizaje colaborativo también es importante en este modelo pedagógico, ya que los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar y trabajar en equipo mientras se conectan a través de la web. Por su parte, el docente sigue desempeñando un papel de mediador – tutor, encargado de diseñar estrategias y escenarios virtuales para enseñar y evaluar el aprendizaje de sus educandos de modo individual y grupal. Sólo que ahora, interactúa con ellos a través de la red y el empleo de herramientas tecnológicas.

Este modo de concebir la enseñanza y el aprendizaje digital exige que el docente desarrolle competencias digitales en este campo. Por un lado, se requiere que conozca y desarrolle habilidades y destrezas en el uso de las tecnologías, es decir, que aprenda a manejar las herramientas tecnológicas desde el punto de vista técnico e instrumental. Por otro lado, es apremiante que su formación digital también apunte hacia lo didáctico-pedagógico. Es decir, que esté al tanto de las nuevas tendencias de la educación digital, aprenda a planificar las actividades de aprendizaje en entornos virtuales, sepa diseñar e implementar las estrategias y

medios didácticos, conozca cómo interactuar con sus colegas, estudiantes y representantes en espacios virtuales, y evalúe constantemente sus quehaceres y las de sus estudiantes como aprendices.

La UNESCO (2013), sobre este aspecto, apunta que para integrar con éxito las TICs en la enseñanza y el aprendizaje “...es indispensable replantear el papel de los docentes y reformar su formación y perfeccionamiento profesional”. (Nº 11, p. 24). La formación del docente en lo digital es imperiosa, ya no se puede posponer. Por ello, las universidades formadoras de docentes e instituciones educativas deben evaluar y transformar el modo en que vienen preparando y actualizando académicamente a los educadores. Asimismo, les corresponde generar espacios para el debate y la co-construcción de proyectos educativos que ayuden a todos sus actores sociales a desarrollar competencias, enfrentar cambios y posesionarse de la educación digital, como una nueva oportunidad para aprender y mejorar.

Adicionalmente, **la formación del docente en lo digital**, debe ir acompañada de procesos permanentes de reflexión y deliberación en y sobre la práctica educativa. Es decir, no se trata de instaurar programas continuos de alfabetización digital, para que educadores y sus estudiantes apliquen de modo mecánico y rígido los elementos didácticos y herramientas tecnológicas en los ambientes virtuales de aprendizajes. Cada estrategia, actividad de evaluación, recurso tecnológico y actuación de los docentes y estudiantes debe ser pensada profundamente. Al respecto dice Rojas (2019b):

Para la formación docente no basta con programas de curso en los que se enseñen cómo hacer uso didáctico de esta o aquella técnica o tecnología novedosa de enseñanza. Se requiere que nos planteemos preguntas fundamentales sobre su pertinencia ética, sobre su impacto en el actuar humano, su impacto sobre el mundo humano, sobre el ambiente. (p. 100).

Ello significa que el docente además de contar con un bagaje de conocimientos y competencias en lo tecnológico y pedagógico-didáctico, también debe ir creando una **conciencia digital**, sobre lo que enseña y aprenden sus estudiantes. La conciencia digital es el uso sensato, pertinente, reflexivo y ético de cada elemento y herramientas didácticas-tecnológicas empleadas para enseñar en entornos virtuales.

Ser consciente digitalmente es estar alerta sobre los riesgos y beneficios que traen

consigo la educación basada TIC. Implica interpelar lo que ocurre en los ambientes de aprendizajes virtuales, preguntar sobre lo que cambia en la educación con la inclusión de la tecnología, si mejora o no la construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades de los estudiantes y la práctica docente.

La creación de dicha conciencia se cimentará y acrecentará en la práctica docente, en la medida en que este evalúe sus actuaciones, las de sus estudiantes, las estrategias y recursos empleados para enseñar digitalmente. Adicionalmente, compartir saberes con otros colegas que transitan por las mismas experiencias también será crucial en la construcción de esa conciencia digital, para aprender del otro y escuchar sugerencias que permitan mejorar sus quehaceres y las de sus educandos mientras aprenden. Desde este punto de vista, se aprecia entonces, que para lograr esa conciencia digital también es esencial estar conectados.

La conectividad entre docentes - estudiantes, docente – docente, representantes – docentes, es fundamental para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje virtual. El docente debe ofrecer a sus estudiantes estrategias didácticas colaborativas fundadas en las TIC que les permitan descubrir, crear ideas, erigir nuevos conocimientos, relacionarse con otros, acceder rápidamente a nuevas informaciones y desarrollar la crítica y la creatividad. Igualmente, el educador debe orientar a padres y representantes para que conozcan, apoyen y acompañen a sus representados en estos espacios de aprendizajes virtuales. Sin olvidar que la conectividad con sus colegas, permitirá crear redes docentes para la reflexión, el crecimiento profesional conjunto, la contextualización de quehaceres didácticos y valoración de la práctica docente para el cambio y mejora de la educación digital.

Yánes Guzmán (2007) apunta que los aprendizajes individuales en entornos virtuales, solo tendrán sentido, cuando el conocimiento pueda ser compartido con el colectivo. La conectividad o aprendizaje en red permitirá a las personas intercambiar opiniones, valorar la otredad, llegar a consensos y soluciones de problemas. Conllevará a la co-construcción de ideas y a relacionarse en un mundo donde es necesario el bienestar de todos sus integrantes. Este proceso interactivo debe ejemplificarse desde el mismo momento en que el docente y sus estudiantes interactúen en los entornos virtuales.

El docente deberá demostrar al educando el modo correcto de comunicarse e interrelacionarse a través de las redes, cuando le explique las actividades académicas a realizar, realimente información, aclare dudas, comunique sus progresos y le ayude a superar obstáculos.

Enseñar y aprender en red es sustancial y sólo a partir de la práctica diaria es cuando se logrará una verdadera educación digital.

En fin, es vital que el docente sepa guiar las discusiones socializadas e intercambios de ideas con sus estudiantes cuando estén conectados, y debe animarlos a participar y expresar sus pensamientos de modo asertivo, a medida que comparte opiniones con los demás. En este escenario, insistimos una vez más, que el educador necesita aprender a manejar las herramientas tecnológicas y generar espacios colaborativos de aprendizajes vinculados a lo digital. Sin olvidar que, en medio del aprendizaje en red, también deberá considerar la individualidad y necesidades particulares de sus estudiantes.

Tendencias Actuales de la Enseñanza y Aprendizaje Digital

Parte del reto de educar y educarse ante una sociedad en red, está en la necesidad de lograr que el docente conozca lo que ocurre en otros espacios sobre la educación virtual. Es fundamental que sepa cuáles son las tendencias mundiales actuales acerca de la enseñanza y el aprendizaje digital y valore los aciertos y desaciertos de dichas experiencias, bien sea para elegirlas, readaptarlas y ejecutarlas de modo crítico y consciente en su realidad in situ. En la siguiente tabla se resumen algunas de estas tendencias:

Tabla 1**Principales Tendencias Actuales de la Enseñanza y Aprendizaje Digital**

Tecnología	Descripción
Aprendizaje Móvil	Plantea la idea de un aprendizaje utilizando dispositivos móviles fáciles de transportar y económicos. Apunta a una educación de calidad para el acceso de un mayor número de personas, incluso en áreas remotas de difícil acceso. Se basaría en tecnologías básicas como smartphones, tablets y laptops. Es ideal para tener acceso ilimitado a la lectura de e-books.
Gamificación	Proviene del término inglés <i>game</i> , que significa juego. Se trata de convertir un ambiente de aprendizaje a un entorno similar a los de videojuegos de Internet para mejorar la motivación y la participación del estudiante. Podría incluir premios, puntaje, vidas, niveles de complejidad al avanzar, trabajo en equipo y otros elementos. Los entornos virtuales de aprendizaje son ideales para crearlos. Para ello puede usarse el Internet a través de PC, smartphones y tablets.
Realidad Virtual	Es una tecnología de inmersión completa, y supone el ingreso del estudiante en un mundo virtual simulado en el que puede interactuar con el ambiente, modificarlo, trabajar en equipo, responder a diferentes retos o actividades dentro del mismo con la finalidad de lograr el aprendizaje esperado. Utiliza cascos, lentes o máscaras de realidad virtual, o bien máquinas o habitaciones de inmersión.
Realidad Aumentada	Tecnología de inmersión media, creada para la interacción con el entorno físico en cuanto a que agrega información virtual a tales espacios. Mientras el estudiante usa la tecnología aprende información adicional del entorno físico, interactúa con él, soluciona problemas, resuelve retos y puede ser evaluado en tiempo real. Usa smartphones con aplicaciones que al captar el entorno físico van agregando la información virtual requerida.
MOOC Massive Open Online Courses (Cursos Masivos Abiertos en Línea)	Basados en el Conectivismo, y se trata de ofrecer cursos virtuales de alta calidad a bajo costo o gratuitos tratando de llegar a la mayor cantidad de estudiantes posibles, inclusive saltando las barreras temporales de la organización tradicional de los lapsos y del plan de estudios. Sigue además la tendencia actual del acceso gratuito a una educación de calidad para todos. El Internet es su escenario natural.
Inteligencia Artificial	Con tendencia al <i>Homo Cyborg</i> . Se trata de lograr conexiones entre el cerebro humano y aplicaciones digitales, a los fines de potenciar las capacidades cognitivas y mejorar el aprendizaje mediante implantes. Son procedimientos que ya se estarían experimentando para tratar enfermedades neurológicas.
El Internet de las Cosas	Consiste en utilizar la conectividad a la Internet de los nuevos electrodomésticos en el hogar con la planificación adecuada para continuar el aprendizaje digital. Por ejemplo, un refrigerador que da indicaciones sobre los alimentos que detecta dentro, o un horno que ofrece recetas. Está a la par de los <i>Wearables</i> o accesorios inteligentes portables como: lentes, pupileras, pulseras o relojes que pueden interconectarse y programarse para continuar y facilitar el aprendizaje presencial o el aprendizaje basado en computadoras.
Educación Expandida	Es un paradigma que intenta superar los límites tradicionales de la escuela proponiendo que podemos aprender en todo tiempo y lugar de manera horizontal, asistemática, sin jerarquías, y sin calificaciones. El Internet sería un espacio privilegiado para este aprendizaje, sobre todo a través de los videojuegos, las redes sociales, la mensajería instantánea y la navegación por intereses.

Nota: Tabla elaborada por Mascareño y Rojas (2020) a partir de información recopilada de: ITESM (2020), UNESCO (2020) y ZEMOS98 (2012).

En el caso concreto de Venezuela, algunas de estas tendencias podrían ser puestas en práctica, a pesar de la situación de penuria vivida en el país. Una opción podría ser el uso del

aprendizaje en línea, que ofrece a los docentes y estudiante infinidad de videos educativos u otros recursos que pueden ser descargados y vistos, aunque no se cuente diariamente con el servicio de internet. De igual manera, el aprendizaje móvil es una alternativa para enseñar y aprender en red, con la creación de grupos de WhatsApp en tablas o teléfonos inteligentes, mediante los cuales se intercambian ideas, comparten fotos y audios con orientaciones y contenidos digitales. Asimismo, en esta última tendencia, los diseños de e-books y guías digitales pueden ser descargados y ser revisados posteriormente por el estudiante, sin tener conexión a Internet.

En este sentido, queremos resaltar que a pesar de las adversidades que vive el país, la educación venezolana puede ir poco a poco incorporándose en la era digital. Los actores educativos, en especial los docentes, necesitan revisar críticamente estas tendencias y tener la habilidad de readaptarlas a su contexto social. Lo importante es aplicarlas con conciencia digital, sabiendo cómo, cuándo, dónde y por qué deben utilizarse y también, estando al tanto de los beneficios y riesgos que tienen para el aprendizaje.

Por otro lado, los docentes, estudiantes y familias venezolanas debemos comprender que una vez superada la situación de pandemia, y una vez superada la grave crisis (de energía eléctrica, de Internet, de equipos informáticos) vendrán nuevos tiempos en los que se mostrará de diversos modos la educación ha cambiado debido a la tecnología. Habrá tres formas de hacer frente a esto: resistirnos al cambio que llegó y quedarnos en el pasado; dejarnos llevar pasivamente por las veleidades del cambio para que éste nos dirija; o finalmente, tomar la iniciativa de ayudar a dirigir el cambio de modo que realmente sea beneficioso para todos y minimicemos las desventajas. Se trata de una decisión de vida que no podremos eludir de ningún modo posible.

Para resumir este apartado, a continuación, presentamos una ilustración o figura, que precisa el reto educar y educarse ante una sociedad en red:

Figura 2*Reto de Educar y Educarse ante una Sociedad en Red*

Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño y Rojas (2020) a partir de información reflexionada.

Reflexiones Finales

Orientaciones Éticas y Didácticas para un Futuro Promisorio

Necesariamente el profesor tiene un rol de transformación, de innovación en la sociedad, sobre todo en su función de formar estudiantes como agentes de cambio futuro (Ramos, Romero, Valdés y Jiménez, 2019: 1570). Eso es parte de lo valioso de su profesión y es algo que deben entender los que se preparan para conseguir este título. Hemos tocado las dificultades que viven hoy docentes, estudiantes y familias, por igual para poder consolidarse como seres digitales interactuando en la sociedad en red. Pero la sociedad demanda que los docentes sean parte de la solución. Junto a esto, puede que la experiencia de cuarentena en la pandemia, nos haya obligado a comenzar a adoptar el paradigma de la educación virtual, aunque sea de manera incipiente. Pero podría ser que sin saberlo o sin quererlo estemos entrando de manera casi definitiva en dicho paradigma de aprendizaje.

Nos gusta pensar que más pronto que tarde, Venezuela podrá superar las consecuencias del COVID-19 y podrá, además, con el esfuerzo de todos, salir de la crisis humanitaria en la que

está sumida. Tenemos fe de que vendrán tiempos de prosperidad en los que sea mucho más viable una educación basada en las tecnologías de punta. Mientras eso llega, podemos ir perfilando ideas que nos orienten sobre esa necesaria conciencia digital, desde el punto de vista ético y desde el punto de vista didáctico. Y es algo con lo cual queremos finalizar este capítulo, aun cuando somos conscientes de que lo planteado aquí es un camino abierto que invita a ser recorrido, a ser debatido.

Desde el punto de vista didáctico, queremos resaltar que la educación digital está destinada a mejorar la experiencia del aprendizaje y que no se trata de la sustitución de estructuras tradicionales o eliminación del protagonismo del docente. Es necesario resaltar que en todas las nuevas tendencias actuales se requiere de un docente que planifica el aprendizaje, dirige la estrategia empleada, orienta ante las posibles dudas, evalúa los aprendizajes de los estudiantes y certifica oficialmente tales aprendizajes. En la educación digital, el docente tiene un rol sumamente activo. No obstante, en esto como en todo, hay que reconocer que no podemos prever todo lo que el futuro pueda depararnos. Aun así, parece pertinente presentar algunas orientaciones pedagógicas:

- a. La planificación sigue importando: Un rol básico del docente es el ser planificador de la enseñanza. Pero cuando entramos en el paradigma de la educación digital, con mayor razón el docente debe ser un planificador. Ello implica que el docente debe conocer con detenimiento todas las aristas de la tecnología empleada, debe asegurar que sus estudiantes realmente puedan tener acceso a los recursos que se han dispuesto, debe confirmar que la tecnología funcione del todo, y que se adapte a las necesidades de aprendizaje de la persona o del grupo. El docente entonces tener dominio sobre los contenidos sino también sobre la tecnología empleada.
- b. Es necesario ser flexibles: La flexibilidad es un principio rector en la planificación, en el diseño e implementación de la estrategia, en la evaluación. Pero lo es mucho más cuando pasamos de un paradigma presencial a uno virtual – digital. Una buena parte del aprendizaje digital es asincrónico, ello significa que los tiempos pueden variar de persona a persona. Por ello el tema de las fechas que se asignan a las actividades debe manejarse con apertura. Esto es mucho más urgente en los tiempos actuales cuando tanto docentes y estudiantes tienen un servicio intermitente de electricidad y de Internet.

- a. Apuntar a la educación de calidad para todos: Es la cuarta meta ODS para el 2030 (CEPAL, 2018: 27), y los docentes deben ser conscientes de ello. Entonces debemos aprovechar las ventajas de la tecnología, el acceso casi ilimitado de recursos para intentar facilitar las condiciones para que todos nuestros estudiantes tengan un aprendizaje de calidad. Un aspecto fundamental en este sentido, es utilizar en las TIC la evaluación en todas sus formas (UNESCO, 2007: 121). Los continuos procesos de reflexión y deliberación nos ayudarán a tomar decisiones *in situ* para ir logrando cada vez más una educación de calidad.
- b. Aprovechar los recursos disponibles: No hace falta de inmediato grandes inversiones de dinero en tecnología. Se puede empezar con lo que tenemos, tal como hoy están haciendo muchos docentes, con el Whatsapp, con el correo electrónico, con el Facebook, con aplicaciones gratuitas como Google Classroom. O también, elaborar los recursos o las tareas de forma *off-line* y aprovechar de enviarlas o recibirlas en los escasos momentos de conexión a Internet. Si se interrumpe la electricidad o no se cuenta con PC, usar la cámara del celular para digitalizar productos impresos y enviarlos a través de las aplicaciones móviles.
- c. También en la era digital, a veces menos, es más: Lo importante no es cubrir una gran cantidad de contenido, o asignar un gran volumen de tareas, o utilizar muchas tecnologías diferentes. Lo ideal es elegir conscientemente conforme al contexto en el que se trabaja. Esto más relevante aun cuando laboramos en contextos con severas limitaciones. Lo que importa es que el aprendizaje sea significativo, y la formación en competencias determinadas, sean estas generales o específicas.
- d. La comunicación adecuada es muy importante: En el contexto de la educación virtual se requiere mucha interacción, pues en ocasiones la tecnología puede representar una barrera. Por ello hace falta que nos esforcemos por buscar variados espacios de comunicación: por el WhatsApp, por el correo electrónico, por mensajería de texto, por plataforma del curso. El docente se convierte en un tutor a distancia y para ello debe dar instrucciones claras, usar correctamente del lenguaje, debe estar dispuesto a aclarar dudas y a acompañar procesos. Especialmente en los momentos de incertidumbre la comunicación entre docentes, estudiantes y familias, se vuelve realmente fundamental.

En lo tocante a la reflexión ética, es necesario resaltar que en estos tiempos los docentes deben estar formados para orientar éticamente el uso de la tecnología, algo de dista bastante de la realidad (Sanabria, 2019: 212). Poder pensar críticamente la tecnología es parte de esa conciencia digital que debe caracterizar el ser digital. Y la ética de la tecnología educativa avanza precisamente en esa dirección. Es realmente valioso notar que universidades alrededor del globo han ido entendiendo esta necesidad y han incluido la ética a la par de la formación en innovación tecnológica. O también con la inclusión de estudios humanísticos que tienden hacia esa dirección.

Al respecto, en Rojas (2019 a; pp 207 – 218) se ofrecen varios postulados que pretenden fomentar una actitud ética al usar la tecnología educativa. Nos parece interesante comentar dichos postulados aquí como parte las orientaciones éticas porque más que recetas específicas, motivan a fomentar actitudes de conciencia para el ser digital que usa la tecnología educativa. Los postulados son:

- a. Somos humanos, no Dios: invita a ser prudentes en el uso de la tecnología. No necesariamente hay que hacer todo lo que técnicamente es posible de hacer. Antes de hacer uso de cada tecnología en educación es bueno evaluar si corresponde al contexto, si su uso verdaderamente va a traer los beneficios esperados. Y si los beneficios no llegan, tener la valentía del hacer los cambios que hagan falta.
- b. Es prioritario el ser frente al tener y frente al ser útil: implica que por encima de cualquier tecnología están las personas, y estas deben ser tomadas en cuenta, por ejemplo, el considerar su contexto, sus habilidades, su capacidad de acceso al recurso a través del cual van aprender. El propósito de la tecnología educativa es el aprendizaje humano, pero también, debe ser la humanización del aprendizaje. Para nosotros esto implica usar las TIC en la educación para la paz con carácter holístico, inclusivo, transversal y transformador (González, 2018; pp. 24 – 26).
- c. Apostar a una cultura de la austeridad y no del consumo ni del descarte: Con frecuencia usar tecnología conlleva al agotamiento acelerado de los recursos, por la cultura de descarte que trae consigo. Hace falta que desde la educación ayudemos a bajar el ritmo del consumo y busquemos la sostenibilidad a través de una austeridad tecnológica. Es necesario establecer que por encima del lucro está el aprendizaje y el bienestar integral del hombre.

- d. La técnica está al servicio del habitar: Es la misión de la tecnología, y en general, de la técnica: llevarnos a un entorno más confortable, saludable, más humano. La virtualización del aprendizaje debe ser compatible con la permanencia de la vida y de la biodiversidad en el planeta, algo que verdaderamente necesitamos para vivir y habitar. De lo contrario estaría traicionando la misión esencial para la que ha sido concebida.
- e. Hay fecundas relaciones entre poesía, arte y técnica: Que estaban hermanadas desde sus orígenes. Con las infinitas posibilidades de la digitalización de la educación podemos diseñar una formación más holística que apunte hacia la transdisciplinariedad, y desde ella superemos la visión meramente técnica presente en la cultura actual. Los nuevos tiempos demandan un currículo cada vez más holístico y transdisciplinario (Suasnábas y Fernández, 2020; p. 163).
- f. Es urgente una educación cada vez más integral: En estrecha relación con el postulado anterior. La tecnología educativa puede traer consigo el riesgo de la consolidación de una mirada técnica como única mirada en el mundo. Debemos resaltar que existen otras formas de mirar y de concebir nuestro entorno. Hoy día muchas universidades de corte ingenieril o técnico han comprendido esto y están abrazando una formación más humanística, más integral. Esa es la dirección correcta.
- g. La técnica debe abrirnos a la trascendencia: Aunque optemos por un nuevo paradigma técnico digital desde la educación, seguimos siendo personas, con preguntas fundamentales acerca de la vida. Son preguntas que trascienden a los átomos, pero también a los bits, porque nos cuestionan sobre el sentido de las cosas, sobre Dios, sobre el propósito de nuestra vida. La educación virtual debe también incentivar estas cuestiones trascendentales en los contenidos.

Apostar por una conciencia digital, por una ética de la educación virtual es apostar por el ser humano, especialmente aquel más vulnerable con más necesidades, con más deficiencias, con más limitaciones. Esa es, en esencia la misión de la tecnología: contribuir a la satisfacción de las necesidades del hombre. Ese debe seguir siendo el norte cuales quieran que sean los derroteros y tendencias tecnológicas por la que sigamos a futuro. Esto es algo que en primer lugar los gobiernos y los proveedores de tecnología deben entender, pero también deben entenderlo las instituciones educativas, los docentes (en formación o en ejercicio) y las familias. Y es, en suma,

el gran reto educar y educar-se para ser digital ante una sociedad en red hoy en Venezuela.

Referencias

- Artopoulos, A. & Lion, C. (2016). *La Escuela de las Pantallas. Referentes y Casos para la Transición*. Madrid: Ariel - Telefónica. <https://universoabierto.org/2017/12/12/la-escuela-de-las-pantallas-referentes-y-casos-para-la-transicion/>
- Calvo, M. (2018). *Filosofía para la era digital*. Córdoba: Almuzara.
- CEPAL. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una Oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- González, F. (2018). *Educación para la Paz. Fundamentos y Estrategias Pedagógicas para el Nivel de Educación Inicial*. Barquisimeto: UPEL – IPB. <https://investigacion-upelipb.com/2020/04/29/educacion-para-la-paz-libro-de-la-dra-francis-gonzalez/>
- ITESM (2020) *EduTrends. Análisis de Tendencias Educativas con el Mayor Potencial de Impacto en la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/redutrends>
- Levinas, E. (2001). *La Huella del Otro*. México: Tauro.
- Mosquera, D. y Aguilar, J. L. (2019). Eco-Conectivismo: Modelando el Conocimiento Conectivo. *Revista Educare UPEL IPB*. 23 (3), pp. 158 – 185. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i3>
- Negroponte, N. (1995). *El Mundo Digital*. (M. Abdala trad.) Barcelona: B.S.A. (Original publicado en 1995).
- Ortega y Gasset, J. (1964). Historia como sistema. En: *Obras Completas VI*. (6ta. Ed.) (pp. 11-50). Madrid: Revista de Occidente. (Original publicado en 1941).
- Ortega y Gasset, J. (2000). Introducción: La universidad y la Técnica. En: *Meditación de la Técnica y otros ensayos de ciencia y filosofía*, Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Perdomo, Y. (2018). *Ser en Convivencia con Otros. Homoneidad Alteri Preeminente de Ser en Otro*. Barquisimeto: UPEL – IPB. <https://doi.org/10.46498/reduipb.lib0003>
- Ramos, E., Romero, A., Valdés, T. y Jiménez, A. (2019) El Docente como Agente de Innovación

- en el Aprendizaje de los Alumnos del Siglo XXI. En: ITESM. (2019). *Memorias VI Congreso Internacional de Innovación Educativa 2019*. (pp. 1567 – 1574) Monterrey: TecLab – Tecnológico de Monterrey.
- https://drive.google.com/file/d/1DNFuixr94oq4FRdoWEZXb3LJhLYFIW_L/view
- Rojas, E. (2019a). Capítulo 7. Ética en la Tecnología Educativa: Una Visión a la Luz de Textos Filosóficos Sobre la Técnica. En: Molina, I., Morales J.C., Rodríguez, S. (Eds.) *Importancia de las TIC en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje: Estudios en la Educación Media y Superior* (pp. 179 – 222). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Doi: 10.22518/book/9789585511743.
- Rojas, E. (2019b). *Ética de la Técnica. Una Visión desde la Praxis Docente*. (Tesis doctoral, no publicada). UPEL – IPB: Barquisimeto.
- Sanabria, Y. (2019). Formación Socio Ética del Docente Venezolano. Un enfoque a la Cultura Tecnológica. *Revista Educare UPEL IPB* .23 (1), pp. 202 – 217.
- <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1>
- Suasnabas, L. y Fernández, B. (2020). La transversalidad. La interdisciplinariedad. El currículo global. Las competencias y las tecnologías de la información y la comunicación elementos de reflexión en el diseño curricular. *Dominio de las Ciencias*. 6 (2), pp. 158 – 180. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i2.1161>
- UNESCO. (2007). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Formación Docente*. (F. Trias y E Ardans trad.) Montevideo: Durazno.
- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533_spa
- UNESCO. (2013). *Enfoques Estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREAL/UNESCO.
- <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Qindao. Aprovechar las oportunidades digitales, liderar la transformación de la educación*. Autor
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>
- UNESCO. (2020). *Aprendizaje Móvil*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/aprendizaje-movil>
- Yánes Guzmán, J. (2007). *Las TIC y la Crisis de la Educación. Algunas Claves para su*

Comprensión. Biblioteca Virtual Educa: Santiago de Chile.

ZEMOS98. (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: Autor.

http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

Mascareño Juárez, Olmary Trinidad

Doctora en Educación (UCLA/UNEXPO/UPEL). Docente Agregado a Dedicación Exclusiva del Área de Tecnología Educativa (Eje Didáctico), Departamento de Formación Docente UPEL – IPB. Ha sido profesora, investigadora y ponente en temas relativos a la didáctica, la creatividad y la educación.

Rojas Torres, Esequiel Liborio

Doctor en Educación (UCLA/UNEXPO/UPEL). Profesor Agregado a Dedicación Exclusiva del Área de Teoría Educativa, Departamento de Formación Docente UPEL – IPB. Ha sido profesor, investigador y ponente en temas relativos a Filosofía, Ética, Filosofía de la Educación, Filosofía de la Tecnología, y otros.



APRENDIZAJE EXPERIENCIAL MEDIANTE PROTOTIPOS INTELIGIBLES: UNA SOLUCIÓN PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE NATIVOS DIGITALES

**Experiential learning through intelligible prototypes: a solution for the education
training of digital natives**

Hernández O. Orlando E.

Venezuela

 <http://orcid.org.0000-0002-2825-5887>
oeho22@gmail.comVenezuela



APRENDIZAJE EXPERIENCIAL MEDIANTE PROTOTIPOS INTELIGIBLES: UNA SOLUCIÓN PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE NATIVOS DIGITALES

Experiential learning through intelligible prototypes: a solution for the education training of digital natives

Resumen

La presente contribución es una propuesta metodológica novedosa para los procesos educativos de enseñanza aprendizaje adecuado a los nuevos tiempos, producto de las innovaciones necesarias en los esquemas pedagógicos tradicionales. La premisa central del planteamiento subyace en la integración de logros cognoscitivos, procedimentales y actitudinales. Por tal motivo la metodología incentiva la capacidad para pensar, sentir y actuar del estudiante, producto del conocimiento vivencial que adquiere utilizando prototipos inteligentes como recurso instruccional tecnológico. Como conclusión se afirma que la educación en la generación de estudiantes digitales exige la transformación inmediata del proceso formativo en todos los niveles del sistema educativo.

Descriptores: formación pedagógica, prototipos, nativos digitales, aprendizaje experiencial.

Abstract

The present contribution is a novel methodological proposal for the teaching-learning educational processes adapted to the new times, the product of the necessary innovations in the traditional pedagogical schemes. The central premise of the approach lies in the integration of cognitive, procedural, and attitudinal achievements. For this reason, the methodology encourages the ability to think, feel, and act of the teacher trainee, a product of the experiential knowledge that is acquired using intelligible prototypes as a technological instructional resource. In conclusion, education in the generation of digital students requires the immediate transformation of the training process at all levels of the educational system.

Keywords: education training, intelligible prototypes, digital natives, Experiential learning

Introducción

La actualidad de la educación en cualquiera de los niveles del sistema educativo, como lo son la educación básica o primaria, secundaria y la universitaria, ha venido transitando un camino donde lo constante ha sido la diversidad de cambios que han sobrevenido producto de la irrupción de multiplicidad de factores que permean directa o indirectamente los procesos de enseñanza aprendizaje, así como todos aquellos elementos circunscritos dentro de ello, con el propósito de lograr adaptarse a las nuevas realidades o problemáticas sociales que exigen de manera urgente transformaciones en la pluralidad de ámbitos que contempla el sistema educativo.

En efecto, el desarrollo de la práctica educativa en el transcurrir del siglo XXI se ha caracterizado por cambios en las estrategias que se han venido diseñando e implementado como búsqueda de una respuesta adecuada dentro de la dinámica que circunda a la educación de hoy. En ese sentido, la literatura científica muestra cómo la mayoría de esas estrategias se han basado en el uso de la red universal de información llamada *Internet*, compuesta por programas informáticos o grandes repositorios de información en bases de datos, donde los estudiantes manipulan programas preestablecidos para obtener la información contentiva de las temáticas de estudio.

Ahora bien, aunque esa estrategia ha sido valiosa para la apropiación del conocimiento, el desarrollo de habilidades en el uso de equipos electrónicos; así como el acceso y alcance de determinada información, la observación directa como el conocimiento empírico adquirido dentro de la formación docente, permite afirmar que la efectividad de la misma se ha venido agotando producto de la aplicación de metodologías reiterativas que no propician un razonamiento abstracto del estudiante en las temáticas de estudio, la concentración de destrezas se reduce solo a nivel de manipulación de computadoras en sus diferentes presentaciones (*PC, Laptop, Tablet, teléfono móvil*), se ha presentado disminución del trabajo colaborativo, la facilidad en la búsqueda de la información ha ido en menoscabo de una estimulación para el análisis o asumir posiciones críticas al respecto de la información, entre otras.

En consecuencia, el advenimiento de nuevas problemáticas dentro del contexto social durante el transcurrir del primer cuarto en el nuevo siglo, crea las condiciones donde urge emprender nuevas estrategias para afrontar la complejidad que subyace dentro del nuevo panorama educativo, situación que devela mayor profundidad y trascendencia en las iniciativas

que se planteen. De allí, se origina la propuesta del presente ensayo a los fines de potenciar el Aprendizaje Experiencial en la formación de los futuros docentes mediante la construcción de múltiples Prototipos Inteligibles en las distintas áreas de estudio, siendo que éstos forman parte de la generación de Nativos Digitales o Nativos Tecnológicos.

En las subsiguientes secciones del documento se encuentran los elementos discursivos producto de la revisión sistemática en la literatura científica, constituyéndose en el sustentáculo teórico para las argumentaciones y posturas asumidas en cada segmento de la propuesta. Finalmente, se muestra el desarrollo, articulación y concatenación de las ideas conclusivas que definen la columna vertebral de la contribución en la sección reflexiones finales.

Planteamiento argumentativo

Aprendizaje Experiencial en la Formación Integral

El primer lugar donde convergen los factores que impactan los procesos de enseñanza aprendizaje son las aulas de clase, representadas tanto por espacios físicos como ocurre en la educación básica y secundaria, como por aulas de clase virtual incluidas dentro de la modalidad de estudios a distancia, oferta académica que se ha venido incrementando en las instituciones de educación superior. En todo caso, en ambos escenarios se aplican estrategias metodológicas por parte de los docentes con el objetivo de desarrollar y lograr la trasmisión del conocimiento con respecto al área temática que corresponda en cada asignatura como principio fundamental para tutelar el proceso de formación del estudiante.

Sin embargo, muchas de las prácticas metodológicas aplicadas por los docentes han venido quedando obsoletas e insuficientes dentro de la dinámica educativa actual, lo que sugiere la transformación de las metodologías tradicionales por aquellas donde el mismo estudiante cambie su habitual rol pasivo por otro donde se convierta en protagonista de su propio aprendizaje, asumiendo un rol más activo, que se debe facilitar con la implantación de nuevos métodos donde se priorice su formación integral sobre la simple adquisición del conocimiento. Por tanto, la enseñanza se centra en el estudiante, quien debe asumir responsabilidades y prepararse mejor con las herramientas suficientes para afrontar los venideros cambios del entorno social y profesional, tal como lo señala Baena Graciá (2019).

Frente a esta realidad, resulta imprescindible profundizar sobre el proceso de formación integral del estudiante, ámbito sobre el cual un considerable número de investigadores han mencionado la existencia de una trilogía de logros que los estudiantes deben alcanzar en el transcurso del tiempo destinado para su formación. En efecto, recientemente Palacios y Ramiro (2017) aludiendo al desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje orientado hacia una formación integral, señalan como éste debe estar ceñido al cumplimiento de acciones que permitan obtener logros cognoscitivos (saber); logros procedimentales (saber hacer) y logros actitudinales (ser, convivir); los cuales se direccionan para desarrollar en los estudiantes su capacidad de pensar dentro de la esfera cognitiva, su capacidad de sentir en el marco de su esfera afectiva y finalmente su capacidad de actuar que devela la esfera conductual o comportamental que le caracteriza.

No obstante, el cumplimiento de esa tarea no ha sido satisfactoria en las aulas de clase, tampoco en los espacios complementarios que los estudiantes transitan para su formación, fundamentalmente porque hay continuidad de esquemas tradicionales que se operacionalizan mediante la aplicación de metodologías reiterativas que no responden a una educación actualizada en el marco de los nuevos tiempos. Igualmente, se ha subutilizado el potencial del desarrollo tecnológico en la práctica pedagógica, desaprovechando los beneficios que confiere este fundamental elemento al proceso educativo en general; y finalmente no se ha concebido el diseño de una estrategia acorde con las características inherentes de los estudiantes del siglo XXI, las cuales se profundizan en una sección posterior.

En virtud de lo anterior, se hace impostergable la disrupción de las metodologías actuales como el camino que conlleve hacia nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas que componen la malla curricular dentro del contexto educativo. Para ello, se propone una práctica pedagógica que conmute hacia el llamado Aprendizaje Experiencial, un planteamiento original del filósofo John Dewey, cuya idea principal establece como el aprendizaje se gesta con la fusión de la teoría con la experiencia, condición que permite la adquisición de nuevas habilidades, conocimientos, conductas y eventualmente valores, producto del estudio de la observación y la experiencia. (Ladrón de Guevara, 2019).

La virtud del aprendizaje obtenido con base a la experiencia, es decir, fruto de la reflexión sobre el hacer, es su trascendencia sobre el aprendizaje que surge de la práctica o lo experimental, porque el estudiante entra en un proceso de abstracción donde genera nuevo

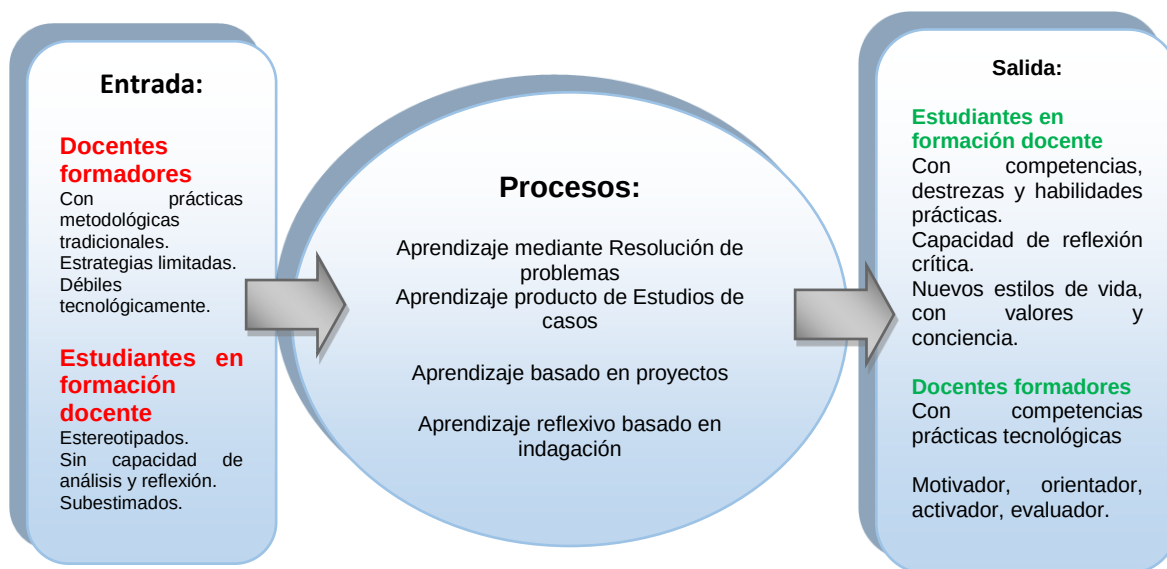
conocimiento por efecto de la interacción continúa entre la acción y la reflexión. Estas circunstancias propician cambios sustantivos en la conciencia y valores del estudiante, llegando a modificar estilos de conducta en la medida que mejora su estructura cognitiva y se valora la sabiduría propia.

Visto desde la perspectiva metodológica, el aprendizaje experiencial está muy relacionado con procesos de indagación unidos con el uso de tecnología, así como la manipulación de dispositivos o equipos. Tales tareas involucran la realización de actividades constructivas para ejercitar factores como la adquisición de habilidades prácticas, desarrollo de destrezas y creación de competencias en vínculo con procesos de reflexión o conceptualización abstracta en los estudiantes, que confluyan en el aprender haciendo.

Para viabilizar el aprendizaje experiencial los estudiantes deben participar activamente en las temáticas que van a aprender, autogestionando su propia capacidad reflexiva de asociar conceptos con la experiencia; el docente a través de la práctica pedagógica los motiva hasta lograr elevar el interés en su formación académica, en el entendido que su preparación les permitirá afrontar un mundo cambiante que evoluciona aceleradamente. Sumado a lo anterior, el aprendizaje necesita trascender de las aulas de clase hacia otros escenarios del mundo real, para ello se diseña una estrategia que traslade hacia el hogar, la comunidad y otras instituciones el estudio de las temáticas de las asignaturas.

Figura 1

Ruta metodológica para el aprendizaje experiencial con base a la teoría general de sistemas



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, para tener mayor comprensión de los planteamientos realizados, se diseña una ruta metodológica utilizando como argumento la teoría general de sistemas, la cual según los entendidos en la materia permite la relación organizada de factores interactuantes y también interdependientes que se interconectan secuencialmente a través de entradas- procesos – salidas con el objeto de evidenciar los resultados de las transformaciones que experimentan los productos.

En la figura 1 se muestra teniendo como base a la teoría general de sistemas, el camino metodológico con los procesos intervinientes y sus respectivos componentes que viabilizan el desarrollo del aprendizaje experiencial en un contexto educativo real y posible, a los fines de apropiarse del conocimiento y lograr los cambios en las competencias y conductas de los estudiantes una vez terminado el proceso.

Se observa como la estructura de la teoría de sistemas puede perfectamente articular en forma organizada cada componente interdependiente e interactuante como se ha mencionado, creando una ruta metodológica que conduzca hacia el empoderamiento del aprendizaje

experiencial dentro de la formación integral del estudiante. En ese contexto, inicialmente convergen por un lado los estudiantes con estereotipos que definen un rol pasivo dentro del proceso, subestimados y con falencias de las herramientas fundamentales para desarrollar posiciones críticas y reflexivas generalmente. Por otro lado, los docentes, los cuales son considerados factor determinante por su doble rol de facilitador y participante en la metodología, es descrito como un actor común que aplica viejos y reiterativos esquemas de aprendizaje que deber ser reinventados o reconvertidos luego de asumir técnicas de desaprender y nuevamente aprender.

Seguidamente, es momento de operacionalizar acciones para que los actores intervinientes experimenten vivencias individuales y grupales que vinculen teoría con experiencia en determinado campo del saber. Visto de esta forma, los docentes proponen actividades que propicien en los estudiantes: la resolución de problemas, estudio y análisis de casos, hacer reflexiones de diversas situaciones que indaguen, convertir en práctica los saberes que posean, entre otras acciones complementarias. En cuanto a los medios disponibles, los docentes asignan el diseño de proyectos, prácticas de laboratorio, manipulación de la tecnología y sus equipos o dispositivos, construcción de prototipos inteligibles, entre otros; todo desarrollado en variados espacios que incluyen aulas de clase, talleres, laboratorios, lugares de pasantías, hogar y comunidad.

Finalmente, el producto que se obtiene al completar la fase anterior evidencia la adquisición del aprendizaje experiencial por parte de los actores educativos. En el caso de los estudiantes tendrán una formación integral que incluye un conjunto de competencias, habilidades y destrezas asociadas a su capacidad de razonamiento reflexivo que resulta de la simbiosis entre la teoría y la experiencia. En el caso de los docentes, su función pedagógica alcanza una mayor amplitud al incorporar otras funciones como motivador, orientador, activador, evaluador, de os procesos de enseñanza aprendizaje, con el valor agregado de ampliar sus competencias prácticas tecnológicas.

En síntesis, el aprendizaje experiencial dentro de la formación integral garantiza que los procesos de enseñanza aprendizaje estén circunscritos dentro de las esferas cognitiva, conductual y afectiva de los estudiantes, afirmación valiosa dentro del diseño de estrategias metodológicas efectivas, eficientes y efectistas, disponibles en el contexto de la educación actual.

Nuevas competencias del Docente en el siglo XXI

En la actualidad el éxito de procesos educativos en general guarda una estrecha relación con el nivel de actuación que alcancen los docentes en el cumplimiento de sus funciones. Según Baena Graciá (2019) el docente del siglo XXI no debe limitar el ejercicio de su función solo a la transmisión del conocimiento a los estudiantes, como lo hace hasta ahora, sino que ante la llegada de los nuevos tiempos cargados de requerimientos en el ámbito de la enseñanza aprendizaje, los facilitadores del conocimiento ineludiblemente deben convertirse en agentes determinantes que a través de su labor contribuyan al desarrollo de competencias por parte de los estudiantes; con la finalidad de que estos sean capaces de utilizarlas en la resolución de las problemáticas del entorno.

En relación con las implicaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje, el estudiante no es el único actor educativo que necesita desarrollar competencias, el docente debe adquirir competencias idóneas para responder básicamente a: i) la necesidad de aplicar una metodología innovadora; ii) lograr conocimiento y experticia tecnológica, iii) manejar nuevos recursos instruccionales, iv) considerar a los estudiantes como nativos digitales o tecnológicos, v) responder a la realidad del entorno.

El planteamiento anterior se enlaza perfectamente con el planteamiento de Ramírez (2018) quien apunta a implementar nuevos procesos educativos direccionados hacia el auto aprendizaje, al adecuado uso y manejo de la información, al mayor uso de las tecnologías de información y comunicación y a la toma de conciencia social en el apoyo del bienestar colectivo. Como se puede inferir, la nueva concepción del proceso de enseñanza aprendizaje debe incluir la sinergia de distintos elementos que las actuaciones de los docentes deben subrayar, sobretodo el uso de la tecnología y la concreción de metodologías adecuadas para fomentar el aprendizaje.

Por otra parte, existen otras competencias de índole actitudinal que se deben moldear los atributos del docente del siglo XXI, para ello un argumento por demás interesante y valioso dentro del enfoque que se pretende, lo comparte Ladrón de Guevara (2019) quien en estudios recientes hace mención a determinadas competencias dentro de la acción formativa del docente en tiempos actuales. Tales competencias permiten al docente convertirse en:

- a. *Diagnosticador*: esta competencia docente devela la capacidad de valorar las características de los estudiantes asociados al programa que necesita aprender.

- Igualmente le posibilita prescribir información relacionada con los factores que irrumpen dentro del proceso causando interferencia en la adquisición del aprendizaje.
- b. *Provocador*: Ser provocador es una competencia donde el docente estimula y motiva a los estudiantes hacia la consecución de los objetivos trazados dentro del programa de estudio.
 - c. *Activador*: el docente en el ejercicio de su liderazgo dentro del aula, es el encargado de asumir el papel de iniciar y facilitar las tareas que refuerzan los aprendizajes.
 - d. *Evaluador*: sin duda que esta competencia vinculada a una función que realiza el docente al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza, debe estar acompañada de la toma de decisiones que arguyen sobre la marcha la acción formativa, permitiendo conceder la aprobación o no de la competencia evaluada en el estudiante.
 - e. *Orientador*: es una nueva competencia que irrumpe dentro de la función formativa, producto del incremento en la petición de ayuda por parte de las estudiantes sobre temáticas generalmente relacionadas con su futuro profesional, incluso de su vida personal.

Como puede destacarse de los aportes del autor, existe un conjunto de competencias atribuibles a la función docente que lo diferencia de lo tradicional, es decir, lo limitado, lo insuficiente. En efecto, hay necesidad de asumir un desempeño pedagógico con mayor amplitud, con visión holística dentro de la formación integral, razón por la cual adquirir estas nuevas competencias posibilitan al docente incluir novedosas estrategias metodológicas con nuevos roles dentro de su accionar educativo.

Cabe destacar, que las competencias anteriores están organizadas para impulsar el aprendizaje experiencial en los estudiantes del siglo XXI, caracterizados por particularidades que los docentes deben comprender haciendo uso a su mayor experticia y preparación, es decir, es imprescindible que el docente internalice la necesidad de capacitarse y reorientarse en su labor educativa por una adecuada a la realidad vigente que impacta el sistema educativo en general.

Complementariedad de la ciencia y el conocimiento

Un aspecto sobre el cual se ha presentado gran cantidad de aportes en la comunidad científica, ha sido el principio de complementariedad de la ciencia y el conocimiento, concebido en la formulación de tácticas pedagógicas para los ambientes de aprendizaje. Dentro de este

contexto, la complementariedad abre la posibilidad de un marco para obtener respuesta a las interrogantes que surgen de los desgloses del contenido programático de las asignaturas dentro del quehacer educativo.

Es habitual encontrarse en las problemáticas actuales el uso de distintos saberes y conocimiento científico para la búsqueda de soluciones efectivas. Por ello, dentro de la práctica educativa un mecanismo idóneo radica en la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la transversalidad, los cuales se complementan mediante la sinergia de aportes de cada proceso individual que van conformando el sustento necesario para garantizar una formación integral del estudiante.

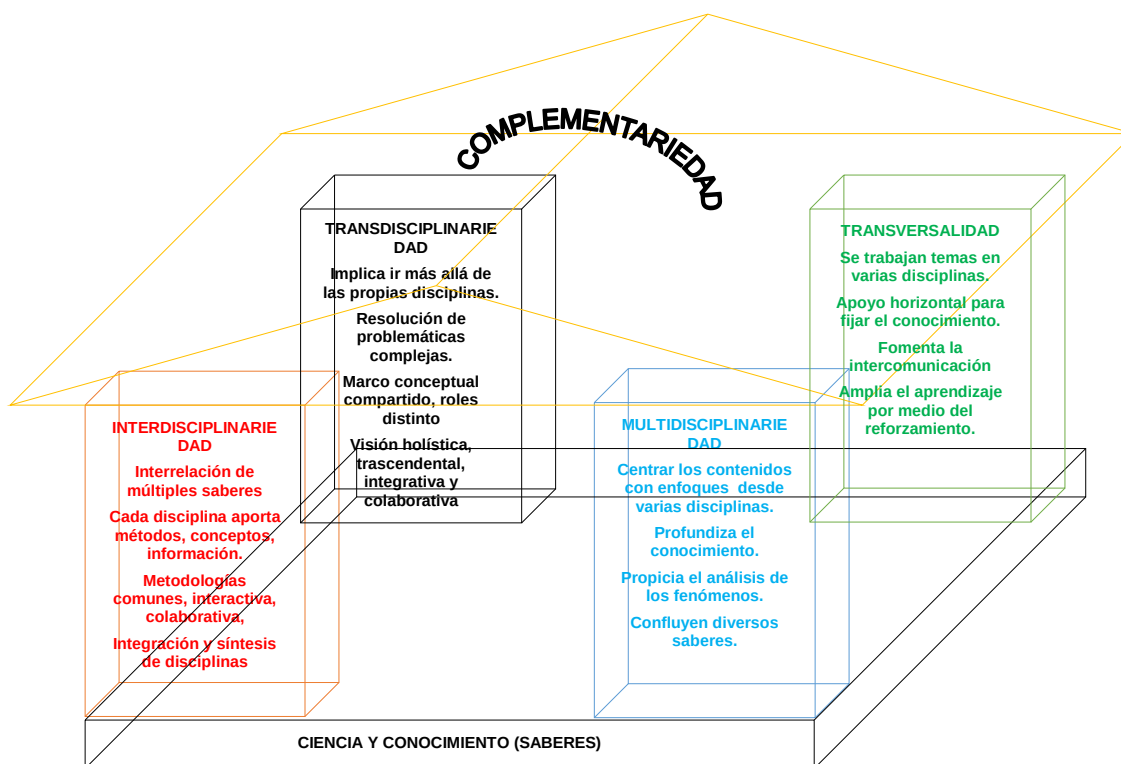
Por otra parte, la complementariedad de la ciencia y el conocimiento permite ir avanzando y evolucionando la práctica educativa, con procesos firmes, robustos y blindados ante la complejidad que caracteriza la educación actual. Sin duda, el dinamismo que encierra la enseñanza aprendizaje motiva la colaboración de distintas disciplinas por la cantidad de aristas que intervienen, delineando desde la visión holística una metodología compuesta por métodos, modelos, técnicas y estrategias distintas a las convencionales, las cuales deben ser integradas o combinadas en los ambientes de aprendizaje.

La definición de la complementariedad de la ciencia y el conocimiento desde una concepción del proceso enseñanza aprendizaje estriba en una estrategia viable con la aplicación de una metodología (modelos, métodos, técnicas, procedimientos) para trabajar los saberes y construir el nuevo conocimiento de distintas formas (interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar y transversal) con la finalidad de afianzar el aprendizaje (experiencial) en la formación integral de los estudiantes, dentro de contextos (espacios multiculturales) impregnados por características (sociales, geográficas, psicológicas, sociológicas y culturales) específicas que el docente debe vislumbrar para trascender (nuevas competencias) en la labor educativa.

Aunque parezca desde su definición un asunto complicado, existen las maneras de tener mayor aprehensión del alcance y amplitud de lo que significa la formación integral del estudiante con base en la complementariedad de la ciencia y el conocimiento, en la figura 2 se muestra los elementos constitutivos del concepto y el aporte que se obtiene de cada uno de ellos en los ambientes de aprendizaje. (Véase figura 2).

Figura 2

Analogía para la construcción de una estrategia de complementariedad dentro del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, se ha realizado la representación de una analogía entre el uso procedimental de la complementariedad de la ciencia y el conocimiento, con las tres partes principales de una edificación básica (piso, columnas y techo); en el marco de los ambientes de aprendizaje. En efecto, el enfoque taxativo que se asume en esta contribución parte de implicar en la estrategia metodológica los elementos constitutivos de la complementariedad, toda vez que la resolución de problemas en las dinámicas educativas actuales necesita propuestas realizables que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.

Desde esa perspectiva, la complementariedad presenta acciones que deben realizarse para su apropiación dentro del marco de la enseñanza aprendizaje. Partiendo de su contenido conceptual, una edificación se inicia desde el establecimiento de una plataforma (piso) sobre el cual sustentar toda la edificación; en este caso el piso representa la ciencia y conocimiento

(saberes) que deben ser transmitidos a los estudiantes dentro de la práctica docente. Esa transmisión se logra mediante la aplicación de la estrategia metodológica (selección de las cuatro columnas y su disposición de ubicación) que se hace tangible por medio de modelos, métodos, técnicas, procedimientos; que permiten movilizar los saberes para la construcción del nuevo conocimiento en el estudiante.

Cabe resaltar que las cuatro columnas (interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad y transversalidad), son ubicadas en esa posición, porque el techo (complementariedad) se puede sostener (lograr) aun si falta alguna de las columnas, aunque se sostiene con debilidad o vulnerabilidad (menor aprovechamiento de la complementariedad). Adicionalmente, considerando un escenario de mayor riesgo, puede sostenerse el techo con dos columnas que mantenga en peso en equilibrio, por ejemplo, las columnas diagonales (se puede lograr complementariedad con dos de sus elementos constitutivos, dependiendo de cuáles sean). En conclusión, es un proceso viable, realizable, factible que requiere ser implantado por los docentes.

Innovación tecnológica en la educación

En la actualidad, el factor tecnológico se posiciona cada vez más dentro de cualquier propuesta educativa como un componente clave de gran amplitud dentro de los recursos que disponen los docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Tal afirmación se sustenta en lo indicado por la UNESCO (2019) cuando apunta que “La tecnología puede proporcionar soluciones innovadoras que permitan a los educandos tomar parte en un aprendizaje de calidad durante toda la vida, tener acceso a la información y el conocimiento y participar plenamente en la sociedad.”. (p. 01).

Cabe destacar, que la UNESCO (2019) recoge el mismo enfoque sobre el cual se realiza la propuesta metodológica acrecentando como la intervención de la tecnología dentro del proceso de enseñanza aprendizaje exige del docente la suficiente capacidad para manejar el componente tecnológico como un recurso instruccional que aporte beneficios significativos al estudiante. Por tanto, su incorporación genera valor agregado dentro del diseño de cualquier propuesta innovadora para lograr ejercer un aprendizaje de calidad.

Sin duda, “La evolución tecnológica y aplicaciones de está en las aulas ha facilitado la transmisión de conocimiento debido a que existe una diversidad de recursos para llenar las

expectativas de cada estudiante enfocándose al desarrollo de cátedra”. (Pérez, 2015). Por tanto, los beneficios que aporta la tecnología al ámbito educativo deben invitar a la apropiación de la misma con el objetivo de diseñar y construir innovaciones tecnológicas tendientes a satisfacer las nuevas formas de aprendizajes en la educación del siglo XXI.

La innovación tecnológica es un desarrollo que adquiere cualidades estratégicas dentro de la educación, por su vinculación con la creatividad, la generación de ideas, la investigación y el nuevo conocimiento, desarrollo de habilidades tecnológicas, entre otros. De ahí, que existan diversidad de posturas y concepciones acerca de la innovación tecnológica, sin embargo, pueden resaltarse elementos comunes en esa pléyade de definiciones, como, por ejemplo: i) la novedad, ii) La generación de ideas creativas y iii) la aplicación o uso práctico. En el ámbito educativo, la esencia de la innovación tecnológica subyace en los cambios que se generan en productos, procesos o servicios existentes, por medio del buen uso de la tecnología, logrando hacer cosas diferentes o nuevas que sean satisfactorias para los actores educativos y que produzcan las transformaciones necesarias en los procesos pedagógicos.

En definitiva, la innovación tecnológica es un factor determinante en la propuesta metodológica que busca triangular las capacidades de pensar, actuar y sentir en los estudiantes, permitiendo a través de su empoderamiento generar invenciones y cambios en las formas tradicionales de hacer las cosas, simplemente asumiendo un protagonismo distinto en la construcción de su aprendizaje, ya que los desarrollos tecnológicos son un elemento de enganche para ese propósito de logro de la nueva practica pedagógica.

Prototipo inteligible: un recurso instruccional tecnológico

Luego de haber entendido el significado de la innovación tecnológica en los estudiantes, es momento de involucrar con mayor precisión el rol del docente dentro de ese vital procedimiento. Según Cruz (2019) un docente con las competencias necesarias para hacer frente a los cambios tecnológicos, capacitado para el uso, manejo y posterior implementación didáctica de la tecnología en el aula, supone ser competente, ser un docente del siglo XXI. Estos aportes sustentan la intención en establecer una interacción entre docentes y estudiantes, con fines pedagógicos (enseñanza – aprendizaje) mediante prototipos inteligibles tecnológicos (nuevo recurso instruccional) generados de ideas creativas y realizados con el desarrollo de innovación tecnológica en el contexto de la educación posible en la realidad actual.

Ahora bien, el prototipo inteligible es un objeto, dispositivo o equipo representativo de un modelo, simulación, o procedimiento en la vida real, que cumple a través de fases o etapas previamente determinadas, el funcionamiento o proceso por el cual fue concebido, diseñado y construido, de forma tal que sea fácilmente comprendido y manipulado por los operadores o usuarios. El objetivo de construir prototipos es la solución de problemas.

En relación con las implicaciones del prototipo inteligible, de inicio debe realizarse una lluvia de ideas que estimulan el proceso creativo de los participantes, es decir, docentes y estudiantes. El resultado de esta etapa previa es obtener una idea a la que hay que darle forma, para ello se definen etapas o fases de construcción o elaboración. Cabe destacar, que todo este proceso permite poner en práctica las competencias, habilidades y destrezas de todos los participantes, incrementando sus capacidades con el ejercicio. Cumplidas las etapas de diseño y construcción, el prototipo se somete a pruebas de funcionamiento, para garantizar que cumple con lo previamente establecido.

Una vez finalizado el prototipo, ya se dispone de una herramienta (según el problema a resolver, el contenido desarrollar, o el aprendizaje a obtener) para que sea utilizado como un novedoso recurso instruccional por parte del docente, un elemento adecuado a las competencias tecnológicas de los estudiantes y un medio para implementar la estrategia metodológica diferenciada, complementaria a la tradicional. En consecuencia, la estrategia de los prototipos inteligentes, gesta aprendizajes experienciales desde la propia concepción de la idea, pasando por su diseño y elaboración; finalmente en su uso como recurso instruccional en las aulas de clase, laboratorios o cualquier espacio donde se ubique.

En esta práctica, se presentan experiencias significativas para los estudiantes mediante las vivencias que todo este proceso lleva implícito, no solo porque lo invita a pensar, analizar y realizar abstracciones en la búsqueda de las respuestas idóneas en cómo solucionar problemas (vinculados a las temáticas de estudio), sino porque tiene la oportunidad de ser protagonista en la construcción de su propio aprendizaje, hacer autogestión de sus saberes, habilidades y competencias tecnológicas. De allí, que otros elementos como el interés y la motivación se incrementen exponencialmente, como respuesta natural a sus propias características (nativos tecnológicos).

En definitiva, los prototipos inteligentes son la oportunidad que la estrategia metodológica de romper los esquemas de enseñanza aprendizajes obsoletos, insuficientes y agotados en la

educación de los estudiantes. Así mismo, representa una experiencia de aprendizaje extraordinario para los estudiantes, basado en los desarrollos que se han mencionado. Para el docente constituye desde su formación pedagógica un desafío necesario para afrontar la educación en el siglo XXI, la cual le exige desarrollar nuevas competencias, establece interacciones colaborativas con los estudiantes y desarrollar nuevos roles en la labor pedagógica. Finalmente, el prototipo inteligible es una herramienta novedosa, un recurso instruccional distinto que emerge de los propios aportes de los estudiantes, convalidando de esa manera los aprendizajes que previamente han internalizado.

Características de los Nativos Digitales o Nativos Tecnológicos

Una particularidad a la cual se atribuye la clave de cualquier iniciativa estratégica dentro de los procesos educativos, lo constituyen las características específicas que poseen los estudiantes en la actualidad, y que prácticamente los convierte en el centro de cualquier propuesta educativa. Al respecto, Pérez (2015) indica que las generaciones de estudiantes en el siglo XXI a los cuales se les acuñó los términos nativos digitales, o nativos tecnológicos; se les debe enseñar con modos de aprendizaje congruentes con las particularidades propias de dicha generación.

El argumento anterior, valida la presencia tecnológica dentro de la enseñanza aprendizaje en los diferentes niveles educativos. Son los estudiantes como nativos tecnológicos los actores principales en la educación urgente, puesto que significan el integrante concluyente sobre el cual debe girar la estrategia metodológica en el aprendizaje requerido por la sociedad de hoy día. Por consiguiente, el nativo digital debe ser comprendido y atendido con base a metodologías que canalicen su desarrollo intelectual en conjunto con sus propios saberes hacia los procesos de aprendizaje.

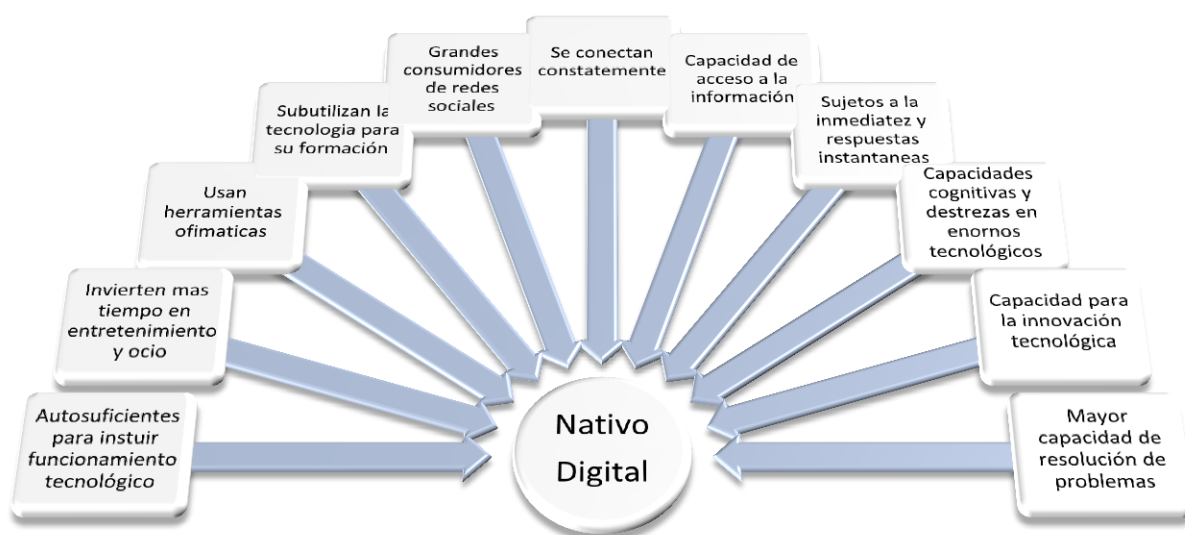
En virtud de lo expuesto, un aporte reciente de Zurita (2020) expone que para alcanzar el aprendizaje se debe exhortar a la contribución activa de la persona que aprende, en el hecho inequívoco que demuestra como una participación limitada en los procesos de aprendizaje, no permite adicionar progreso a las habilidades, tal como ocurre en los estudiantes que solo son receptores de información.

Existe entonces un contraste entre el estudiante nativo digital y el estudiante pasivo, razón por la cual el docente como mediador entre el estudiante y el conocimiento, está en la urgencia

de comprender la magnitud de las interacciones que se suscitan en un contexto influenciado tecnológicamente. En consecuencia, existe una vital razón por la cual indagar las características que refieren a los estudiantes nativos digitales según la literatura científica. En la figura 3 esta una síntesis de aquellas características más relevantes o notorias que impactan el proceso de aprendizaje.

Figura 3

Recopilación de las características más sobresalientes de los nativos digitales en el ámbito del aprendizaje.



Fuente: elaboración propia

La figura 3 muestra un conjunto de características que se han seleccionado por su relación con el aprendizaje, es decir, para la educación de los estudiantes nativos digitales. A simple vista puede entenderse como una situación compleja, difícil de sobrellevar para los docentes quienes dependen de sus procesos formativos para afrontar el avance tecnológico en contraste con un estudiante que prácticamente tiene a la tecnología como un atributo natural. Sin embargo, para atender este desafío se propone un mecanismo basado en el aprendizaje experiencial y los prototipos inteligibles como la metodología que urge para canalizar las capacidades de los nativos digitales y dirigir las a procesos de formación integral como parte de su educación.

Para dar operatividad a la metodología, la enseñanza debe estar centrada en el aprendizaje

y los estudiantes nativos digitales como los principales protagonistas, por tanto, el docente asume un nuevo rol que trasciende de sus funciones elementales para convertirse en un artista que crea escenarios de aprendizaje acordes a la nueva realidad. De ahí, surge la interrogante ¿cómo el docente puede crear escenarios de aprendizaje donde se aprovechan las características de los nativos digitales para lograr formarlos de manera integral?

La clave está en estimular la capacidad creativa y el interés de los estudiantes, para convertirlos en protagonistas de su aprendizaje. En efecto, hay que cambiar el concepto de un aprendizaje para los estudiantes por la construcción del aprendizaje con los estudiantes, sin que eso signifique menoscabo de la labor docente o represente alguna posibilidad de ceder autoridad en el aprendizaje a los estudiantes.

El modelo de enseñanza socrático cuyo enfoque educativo articula el aprendizaje con el pensamiento crítico ayuda a superar esa sensación de saberlo y comprenderlo todo por parte de los estudiante, como ocurre por ejemplo en relación al uso de la tecnología, situación que le impone barreras que impiden elevar los niveles de comprensión sobre un tema que cree saber o conocer. Este ejercicio sirve para lograr involucrarlos en sólidos procesos de aprendizaje, ya que se despierta su interés en la temática que ha descubierto que desconoce.

Adicionalmente, esta práctica propone un camino de interacción entre el docente y el estudiante distinta a la tradicional, ya que se fomenta el análisis, la evaluación, la búsqueda de nuevos conceptos de aprendizaje superior, incluso la meta cognición que hace reflexionar sobre las respuestas en determinados temas. En ese sentido, para continuar argumentando la respuesta a como el docente crea escenarios de aprendizaje donde se aproveche la capacidad del estudiante y se potencie el conocimiento, es momento de integrar a la respuesta el aprendizaje basado en proyectos, el cual es un método donde se ejercita la integración de la teoría con la práctica.

Una de las ventajas en utilizar este tipo de aprendizajes es que permite propiciar la creatividad, la iniciativa, la actitud emprendedora, la toma de decisiones, la responsabilidad personal y en equipo, por consiguiente, es el camino que conduce en forma expedita a escenarios de aprendizaje donde el estudiante asume una participación activa y protagónica. La característica que muestra esa capacidad de resolver problemas, acceso a la información y condiciones para desarrollar innovación tecnológica encuentra en el aprendizaje basado en proyectos los contextos ideales para desarrollar su aprendizaje de forma auto-gestionable.

En consecuencia, el nativo digital establece sus propias metas y objetivos en cada proyecto, impulsando el dialogo para la construcción del conocimiento y que luego lo comparte, lo debate, toma una postura al respecto y reflexiona con pensamiento crítico de los resultados. Igualmente, el proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante nativo digital le permite establecer interacciones con la información, el conocimiento, el docente y sus compañeros de clase; creando llamativas dinámicas educativas que lo motivan a internalizar los aprendizajes obtenidos de la experiencia en la realización de cada proyecto.

Educación inclusiva en espacios multiculturales

Cabe destacar, que en todos los procesos sobre los que se ha profundizado son parte de la educación inclusiva, considerando el hecho de que todos los estudiantes tienen la posibilidad de ser parte de ella, además es un derecho que el sistema educativo necesita garantizar. Sin embargo, la posibilidad de acceso a la tecnología o los equipos tecnológicos puede en algún momento interrumpir temporalmente el ejercicio del aprendizaje, por eso se justifica la creación de nuevos recursos instruccionales para la enseñanza (prototipos inteligibles), de manera tal que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de progresar en su formación y aprendizaje.

Adicionalmente, la inclusión digital de un agente pedagógico permite adecuar las nuevas tendencias educativas a los desarrollos tecnológicos, para lograr mayores niveles de inclusión educativa y mejorar la participación activa en el aprendizaje. (Giraldo, Molina & Córdova, 2018). Entonces, no es solo limitar la acción de enseñanza aprendizaje al uso de computadores en cualquiera de sus presentaciones, es incorporar nuevos equipos tecnológicos que apoyen la apropiación del conocimiento de todos los estudiantes por igual, sin distingo de ningún tipo, lo que convierte en realidad el concepto de la inclusión educativa.

Otra importante circunstancia dentro de la educación moderna, es la confluencia de estudiantes en las unidades educativas con particularidades y estereotipos mutuamente diferenciados, convirtiendo las aulas de clase en espacios multiculturales, hecho que los docentes deben considerar para la aplicación de estrategias metodológicas donde se respete la inclusión educativa. La labor formativa tiene que ser holística y cada uno de los estudiantes es una responsabilidad para el docente, por tanto, debe ser capaz de cumplir sus funciones ante la convergencia de estudiantes con formas de conocimiento y saberes ancestrales, donde la lógica urbana o cientificista no es entendida de la misma manera por esa riqueza cultural en la

formación de algunos estudiantes, como ocurre en estudiante provenientes de contextos rurales e indígenas.

En este caso, se suma un concepto útil en la educación inicial, pero que puede trasladarse en su esencia a otros niveles educativos y es la práctica de la educación personalizante. En recientes estudios Vásquez (2019), señala que este tipo de educación busca alcanzar el máximo desarrollo de la persona, pero no con base en limitaciones y/o potencialidades, sino desde un enfoque relacionado con todo aquello que él es capaz de Ser. Resulta muy útil trasladar esta concepción de la educación en niveles superiores de estudio, toda vez que los estudiantes nativos tecnológicos no deben ser vistos como estereotipos tecnológicos, sino que detrás de esa trivial percepción hay un ser humano con capacidad de Ser y Sentir dentro de una esfera afectiva que necesita ir desarrollando en armonía con el aprendizaje.

Propuesta para el Aprendizaje Experiencial mediante Prototipos Inteligibles en la Formación Docente de Nativos Digitales

Luego del desglose realizado sobre cada componente de la propuesta para construir un aprendizaje experiencial mediante el uso de prototipos inteligibles como respuesta a la problemática que circunscribe la educación o la formación integral de los estudiantes del siglo XXI denominados nativos digitales, es momento de ensamblar cada una de las partes y darle forma a una metodología innovadora necesaria en la educación actual, la cual ha sido argumentada en las secciones anteriores y que configuran la respuesta que necesitan los procesos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de la formación docente.

La metodología es un camino que al transitarlo se van ejecutando diferentes acciones que derivan en un resultado favorable para el aprendizaje de los estudiantes y en un desarrollo de competencias para los docentes, así mismo se fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje. La educación actual requiere la inyección de nuevas propuestas, que sustituyan o complementen las prácticas pedagógicas en virtud de las nuevas realidades que impactan la educación.

Como repuesta tangible a la exposición anterior, se establece una estrategia metodológica concebida con una visión holística del problema, donde la sinergia de novedosas formas de obtener nuevo conocimiento es representativa de una acción pedagógica donde los docentes transforman los esquemas tradicionales caracterizados por la realización de tareas reiterativas por nuevos modos que irrumpen y hacen trascender el aprendizaje en la formación integral de los

estudiantes y futuros docentes.

Igualmente, la metodología muestra cómo es posible centrar el proceso educativo en los estudiantes, favoreciendo el medio para involucrarlos a ejercer un rol más activo y protagónico, donde se aprovechen sus ventajas tecnológicas y otras competencias a fines dentro de la construcción de su propio aprendizaje, auto gestionado, con metas y objetivos claros y con la posibilidad de poner en práctica procesos analíticos, reflexivos en la relación de la teoría con la práctica. La capacidad de generar innovación tecnológica y de resolver problemas en los nativos digitales es viabilizada mediante la asignación de proyectos por parte de los docentes.

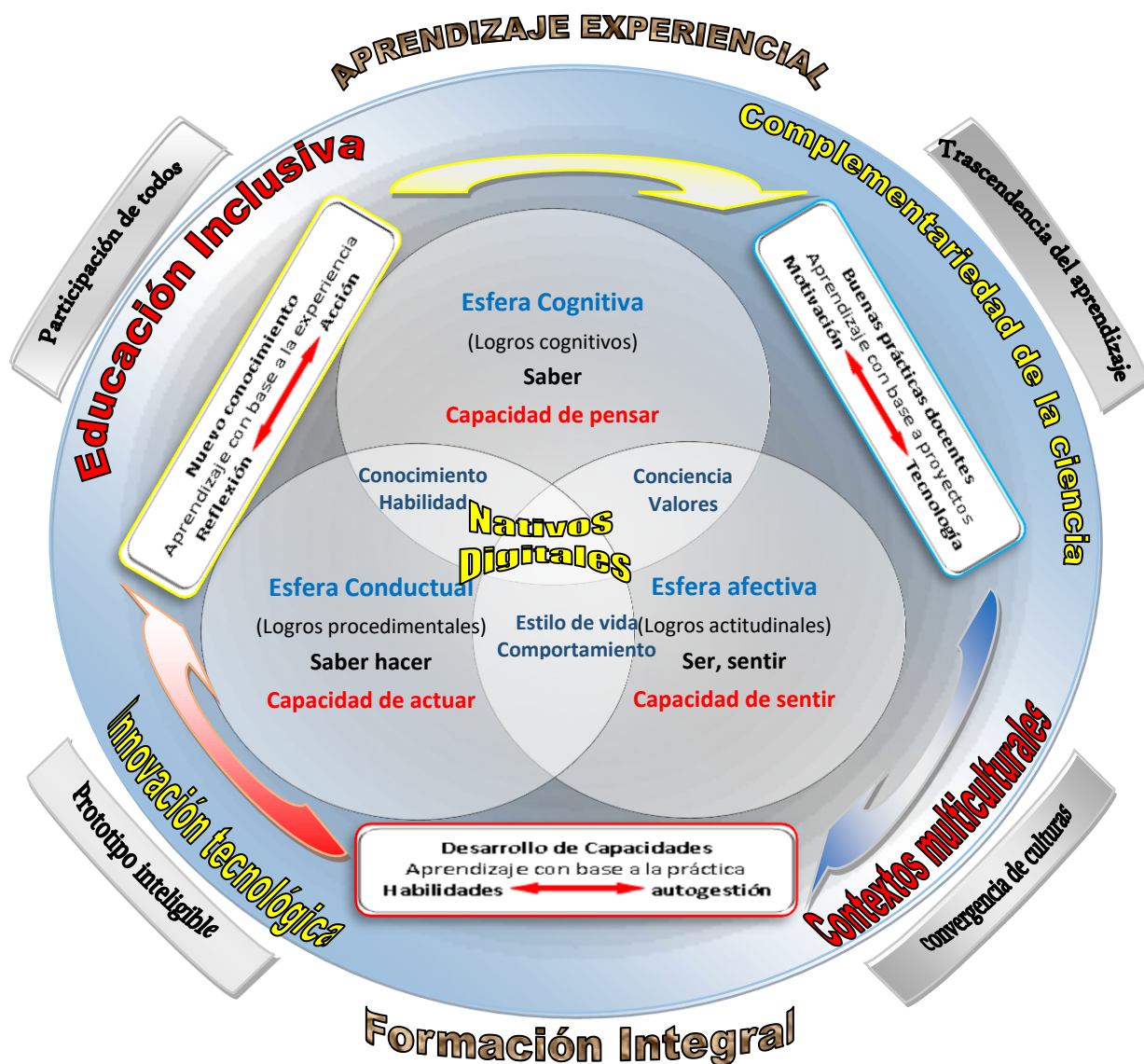
Algo semejante ocurre con el docente, ya que su rol debe trascender de su función de transmitir conocimiento, la metodología lo induce en desarrollar otras competencias que tal vez no hacen parte de lo que hasta ahora ha sido su desempeño, es otro cambio que provoca la estrategia metodológica, que para adaptarse a estos nuevos procesos, el docente necesita adquirir la experticia necesaria que permitan mediar entre el conocimiento y su aprendizaje con las características que tienen los estudiantes actuales. Adicionalmente, sus acciones pedagógicas necesitan modernizarse, reinventarse para responder con efectividad el desafío que le significa cumplir esta propuesta de educación inclusiva en espacios multiculturales.

En la figura 4 se muestra la estructura de la propuesta que viabiliza la estrategia metodológica donde el proceso de enseñanza aprendizaje es conducido hacia la formación integral de los nativos digitales en el marco del aprendizaje experiencial.

Los estudiantes nativos digitales en formación pedagógica son el epicentro de la propuesta como representación de una educación centrada en el estudiante, sobre él se interrelacionan las esferas cognitiva, conductual y afectiva que recoge la capacidad de pensar, actuar y sentir respectivamente. Es importante, identificar en este nivel de la metodología las asociaciones que se van estableciendo, como por ejemplo la interrelación entre lo cognitivo con lo conductual produce conocimiento, habilidades, entretanto la interrelación entre lo conductual con lo afectivo genera un cambio en los estilos de vida, en el comportamiento del estudiante producto del resultado de lo que sabe hacer con el sentir. Finalmente, la interrelación de lo cognitivo con lo afectivo conlleva al desarrollo del ser y el sentir, proporcionando nuevos valores, una conciencia sobre las realidades del entorno.

Figura 4

Estrategia metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje orientado hacia una formación integral dentro del contexto del aprendizaje experiencial.



Fuente: Elaboración propia

En este nivel, el aprendizaje es obtenido con base a los logros cognitivos, procedimentales y actitudinales que van experimentando los nativos tecnológicos. Toda esta interacción antes mencionada, se circunscribe bajo el dinamismo que le imprimen otros procesos

anexos en la metodología, y que paralelamente se van constituyendo. En primer término, se hace referencia al nuevo conocimiento que se va obteniendo con base a la experiencia de someterse a ejercicios de reflexión y acción; en segundo término, se encuentra el desarrollo de capacidades que son representativas de un aprendizaje basado en la práctica, que le confiere al estudiante el desarrollo de habilidades y aptitud para la autogestión. En tercer término, se presenta el aporte que surge de las buenas prácticas docentes, los cuales inciden en el aprendizaje a través de la asignación de proyectos, un método que motiva y despierta el interés en los nativos digitales por el contenido tecnológico.

Como se puede observar, la metodología trabaja con la fusión de dos niveles compuesta por factores interactuantes y en constante movimiento, pero que mantienen el orden y secuencia que delinea la teoría general de sistemas, por tanto, es posible obtener la retroalimentación e ir evaluando el funcionamiento de la estrategia. Cabe mencionar, que todos estos procesos deben suceder en el marco de cuatro influyentes contextos. El primero es la complementariedad de la ciencia y el conocimiento la cual permite el intercambio de saberes de varias disciplinas para trascender en el aprendizaje, el segundo contexto es la innovación tecnológica que le aporta elementos diferenciadores y valor agregado a la metodología, específicamente en los prototipos inteligibles que serán usados como nuevos recursos instruccionales en los lugares donde se ejecute la clase.

Seguidamente, el tercer contexto involucra el derecho de todos los estudiantes a participar en la construcción de su aprendizaje, la metodología no puede hacer acepción de estudiantes bajo ningún concepto, todos deben tener la misma oportunidad de asumir su rol dentro del desarrollo de la estrategia; y el cuarto contexto está referido a la convergencia de estudiantes con costumbres, culturas, idiosincrasias distintas dentro de la misma clase, es decir, espacios multiculturales, tan comunes en las instituciones educativas de los países latinoamericanos. Por tanto, los docentes deben considerar estas realidades para el éxito en la nivelación del grupo, es decir, todos deben aprender.

En síntesis, la propuesta metodológica resalta la articulación ordenada de todos los procesos y factores intervinientes como respuesta eficaz, eficiente y efectista a la problemática que envuelve la enseñanza aprendizaje de los estudiantes en las realidades que vive la educación en los actuales momentos. Esta composición metodológica es un avance para los procesos educativos, desprovistos de propuestas innovadoras que contengan acciones que rompan con

mitos y viejos esquemas pedagógicos, sobre todo en la atención de los estudiantes del siglo XXI, los cuales son proclives al factor tecnológico, aspecto que lo motiva y despierta su interés en aprender dentro de su formación integral. En conclusión, es una metodología posible, factible y urge en la realidad que viven los actores educativos en general.

Reflexiones finales

Cabe destacar, que esta propuesta con visión holística es una sinergia de acciones y procesos para fortalecer la simbiosis entre docentes y estudiantes en el entendido de potenciar la enseñanza aprendizaje dentro del contexto educativo. Por tanto, las competencias que describen tanto a docentes como estudiantes hace posible el éxito de esta novedosa iniciativa dentro del marco de una educación posible, donde confluyen en definitiva factores de impacto que direccionan las nuevas metodologías educativas. Por otra parte, es una propuesta original que emerge de la experiencia en la formación pedagógica lo que le concede la legitimidad necesaria para su puesta en marcha dentro del sistema educativo en general.

Dentro de la estrategia metodológica, cada proceso interviniente y cada interacción de elementos que se va articulando es también el inicio de una cadena de valor para el proceso pedagógico, en virtud de que cada uno de ellos se rige por la teoría de sistemas, por tanto, se van obteniendo productos parciales dentro de su implantación. En otras palabras, cada etapa deja aprendizajes para el estudiante, es una de las ventajas que ofrece la configuración de la estrategia. Por otra parte, la estructura que tiene el diseño metodológico está orientada a resolver una realidad compleja mediante una respuesta de solución sencilla.

Hasta el presente, los métodos de enseñanza no incluyen el uso de recursos instruccionales distintos a los convencionales, como el computador, el software educativo, el proyector de videos, entre otros. Sin embargo, la metodología propuesta se sustenta sobre el diseño y construcción de prototipos inteligibles, los cuales conjugan el aprendizaje basado en proyectos con la provisión de una herramienta que constituye una innovación tecnológica para ser utilizada en los procesos de enseñanza.

Cabe señalar, que el uso de prototipos inteligibles para el desarrollo de las clases y el desglose de los contenidos promueve ambientes de comunicación y colaboración entre los actores educativos, así como la estimulación del proceso de aprendizaje reflexivo que surge de la

acción de generación de ideas, diseño, fabricación, y posterior manipulación del prototipo específico dentro de las asignaturas de estudio.

En efecto, la introducción de prototipos inteligibles en los procesos educativos viene a significar un cambio paradigmático sobre los recursos instruccionales que tradicionalmente se han venido utilizando en los ámbitos educativos. Esta situación irrumpe producto de una sociedad de la información que se ha configurado gracias a los desarrollos tecnológicos y que permean todas las actividades de los seres humanos, entre ellas la educación. Por tanto, cuando se compara los nuevos escenarios académicos con recursos basados en prototipos, con los que tradicionalmente se han venido practicando, es posible afirmar que estamos ante una nueva concepción del aprendizaje que emerge precisamente de los impactos de la tecnología, de las características de los estudiantes y de los contextos que tienen vigencia en la actualidad.

Por otro lado, un aporte que vale la pena reconocer dentro de la metodología, es la introducción del concepto complementariedad de la ciencia y el conocimiento, proceso que devela la amplitud y el alcance que tiene el aprendizaje generado. La afirmación anterior, se sustenta en el hecho de asociar las distintas disciplinas del saber para fijar los conocimientos y generar unos nuevos con base a los constructos teóricos que aportan cada una de las disciplinas que se incorporen en el aprendizaje. Esta técnica permite construir el aprendizaje con información desde distintas perspectivas de la ciencia, hecho que establece consenso en los conocimientos que son transferidos a los estudiantes.

El impacto que produce la tecnología dentro de la estrategia, busca básicamente despertar el interés y la motivación en los estudiantes de construir su propio aprendizaje, considerando que el nativo digital es proclive a utilizarla en una gran proporción y en segundo lugar porque los procesos educativos no pueden estar divorciados o desfasados de los desarrollos tecnológicos en ninguna de sus actividades. En consecuencia, es un factor vital dentro de la estrategia metodológica.

Al mismo tiempo, el docente como facilitador del conocimiento, el líder del proceso de enseñanza aprendizaje tiene el compromiso de crearse también su propio aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades. El gran beneficio de la estrategia es que lo involucra en cada sección de la propuesta, establece interacciones distintas con los estudiantes y lo orienta en cada etapa de la metodología, es también un actor que requiere aprender y desarrollar nuevas competencias, como se corresponde a las exigencias de los docentes del siglo XXI.

Finalmente, se puede concluir que la estrategia metodológica que se propone para activar el aprendizaje experiencial mediante prototipos inteligibles como alternativa de solución en la educación de nativos digitales, es una propuesta inclusiva, que no excluye a ningún estudiante de participar, por el contrario, le confiere protagonismo y oportunidades de transformar hasta su propia conducta. La metodología es aplicable en cualquier contexto multicultural, porque orienta la acción pedagógica a distintos saberes y concepciones de la vida por parte de los estudiantes, independientemente de su idiosincrasia, cultura, ubicación geográfica o conjunto de valores y principios.

Referencias

- Baena Graciá, V. (2019). *El aprendizaje experiencial como metodología docente: buenas prácticas*. Madrid, España: Narcea S.A. ediciones.
- Cruz, E. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 43(1), 196-218.
DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120>
- Giraldo, F.; Molina, J.; & Córdova, F. (2018). *Desarrollo y transformación social desde escenarios educativos*. Medellín, Colombia: Fondo editorial Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM).
- Ladrón de Guevara, M. (2019). *Impartición de acciones formativas para el empleo*. La Rioja, España: Editorial Tutor Formación.
- Palacios Mena, N. & Ramiro Roca, E. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. Biblio3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22 (1), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2017.26431>
- Pérez, María. (2015). *Implementación de la instrucción virtual en el sector educativo mexicano. En antología de competencias digitales*. México: Editorial digital UNID, Académica TELMEX.
- Ramírez, María. (2018). *Modelos y estrategias de enseñanzas para ambientes innovadores*. Monterrey, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. Paris, Francia: UNESCO Publishing.

Vásquez, M. (2019). Educación personalizante. Propuesta para una vía de acción a la inclusión educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 23(1), 159-187.
DOI: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.15>

Zurita Aguilera, M. S. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 51-74.
DOI: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>

Hernández O., Orlando E.

Doctor en Ciencias Gerenciales (Universidad Dr. Rafael Bellosso Chacín); Asesor de proyectos tecnológicos, investigador Independiente; actividades académicas desempeñadas en los últimos 5 años: Coordinador del Centro de investigación de Desarrollo Tecnológico; Coordinador de los doctorados en Ciencia Gerenciales y Ciencia mención Gerencia (URBE); Docente en Postgrado y Pregrado; Tutor de proyectos de investigación en Postgrado y Pregrado.



CAPÍTULO III

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ESPIRITUALIDAD

**ESPIRITUALIDAD Y PEDAGOGÍA: UN ENCUENTRO CON
EL OTRO DESDE LA ACCIÓN FORMATIVA**

**PEDAGOGÍA DE LA ESPIRITUALIDAD: R-EVOLUCIÓN
DESDE EL SER ESPIRITUAL**

**EL AMOR EN TIEMPOS DE CRISIS. REFLEXIONES
PEDAGÓGICAS PARA UNA VENEZUELA POSIBLE**

ESPIRITUALIDAD Y PEDAGOGÍA: UN ENCUENTRO CON EL OTRO DESDE LA ACCIÓN FORMATIVA

Spirituality and pedagogy: an encounter with the other from formative action

Montero S., Any S.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0003-1344-29-86>
asmonerosopilca@hotmail.com

Ramírez M., Manuel A.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0001-8494-6933>
manuelramirez2005@hotmail.com

ESPIRITUALIDAD Y PEDAGOGÍA: UN ENCUENTRO CON EL OTRO DESDE LA ACCIÓN FORMATIVA

Spirituality and pedagogy: an encounter with the other from formative action

Resumen

Este estudio es producto de un análisis documental, cuyo propósito fue generar reflexiones en torno a la dimensión espiritual en el ámbito pedagógico, cómo este puede hacerse posible desde el encuentro con el otro. Fue necesario analizar, valorar y discutir referentes teóricos relacionados con el hombre como ser espiritual y social desde la pedagogía. Se desarrollaron tres apartados: la conceptualización compleja del hombre y la dimensión espiritual; la espiritualidad desde la pedagogía. Se concluye que la posibilidad a la espiritualidad dentro de la acción pedagógica, se orienta en el acercamiento al otro, vislumbrando una senda pedagógica de anhelos que lleve a la formación plena del ser humano, elucidando sus individualidades e interpretándolo como un sujeto relacional, foco medular del proceso pedagógico, en ese pasaje inacabable de su educación integral

Descriptores: pedagogía, espiritualidad, alteridad, estrategias

Abstract

This study is the product of documentary analysis. The purpose of this paper was to generate reflections on the spiritual dimension in the pedagogical field, and how this can be possible from the encounter with the other. It was necessary to analyze, assess, and discuss theoretical references related to man as a spiritual and social being from pedagogy. Three sections were developed: the complex conceptualization of man, the spiritual dimension, and spirituality from pedagogy. It is concluded that the possibility of spirituality within the pedagogical action is oriented towards the approach to the other, envisioning a pedagogical path of desires that leads to the full formation of the human being, elucidating their individualities and interpreting them as a relational subject, core focus of the pedagogical process, in that endless passage of his integral education.

Keywords: pedagogy, spirituality, otherness, strategies

Introducción

Con el transcurrir de la historia, el hombre ha buscado siempre el cómo darle explicación a los hechos de la vida, que acontecen en su entorno y fuera de él, su relación consigo mismo y con el otro, para asirse del conocimiento que subyace en esa relación y hacerse sabio. En lenguas bíblicas, el término sabiduría es visto como un personaje femenino llamado Jokmáh (en hebreo) y sofía (en griego), que resultaba seductora para quienes la abordaban.

Entonces el ser humano ha propendido al conocimiento propio dentro de su espacio, como individualidad y ente relacional con su semejante que lo hace complejo, subjetivo e incierto, generando allí un conocimiento implícito en su convivencia. Esa situación lo ha hecho sabio y llevado a la construcción de una sociedad más tecnificada, apuntando a un mayor bienestar para la humanidad.

Esa necesidad de avance del conocimiento en la sociedad lo lleva a entender lo relevante de la formación de su Ser, como individuo biopsicosocial y espiritual, generando un autoconocimiento de sí, para poder relacionarse con el otro, y así, obtener visiones compartidas de logros inconmensurables para el mundo globalizado. Ese esfuerzo, individual y colectivo, por el logro de objetivos de vida, autorrealización, armonía y paz en su entorno, lo encamina a comprender que existe una dimensión de su ser que cataliza sus esfuerzos, valores, emociones y racionalidad, no es otra que la Espiritualidad.

La dimensión espiritual del ser humano es afín con la intención teleológica del individuo, de sus consecuencias y de los fenómenos a su alrededor. A partir de ella, el individuo trasciende los aspectos físicos y materiales de sí mismo y se enfoca en aquellos fenómenos del alma, que van más allá de lo que puede explicar la ciencia.

A nuestro entender, la dimensión espiritual es vista como un elemento donde confluyen, de manera dinámica y armónica los aspectos de la cosmovisión del sujeto, que lo hace animarse en las controversias y tribulaciones de la vida y reanimarse a continuar el camino, a pesar de las vicisitudes que presente su realidad. Del mismo modo, le permite comprender su razón de ser en su realidad (autoconocimiento), entender y comprender al otro dentro de un contexto incierto, complejo y multidimensional, para ser y hacer un mundo moral y ético, de vías abiertas a pensarse, repensarse, adecuarse y transformarse, en esa significación espiritual y el avance del conocimiento individual y colectivo en la sociedad.

En esta perspectiva, la intención del trabajo es apuntar reflexiones que permitan avanzar en la dimensión espiritual, abrir espacios y advertir nuevas travesías, donde la educación, sea el camino que conlleve al desarrollo pleno e integral del ser humano, apoyándose en la pedagogía, a fin de formar a un discente capaz de convivir en armonía social, como ser relacional con el otro y así conformar una sociedad sana, altruista, dinámica que, adaptada a las condiciones y necesidades de una humanidad globalizada, incierta y compleja, brinde respuestas inteligentes sustentables en torno a sus requerimientos.

Para ello fue necesario revisar, analizar y discutir epístemes relacionadas con el hombre como ser sociable y relacional en su condición compleja, comprendiendo la dimensión espiritual como parte importante de su Ser. Unido a ello, conversamos aspectos relacionados con la espiritualidad vista desde la pedagogía para vigorizarla formación del ser humano y del colectivo en un contexto actual.

Por último, referimos un apartado, para exponer algunas reflexiones que llevan hacia una pedagogía espiritual, con la intención de señalar estrategias que contribuyen en el desarrollo de la dimensión espiritual a través de la acción pedagógica, donde la espiritualidad se torna una posibilidad en la educación, forjando la formación integral del discente en ambientes de confort límbico y armonía relacional con el otro.

Mohandas Karamchand Gandhi, como filosofía de vida, exponía que no hay camino a la paz, la paz es el camino; entonces para incursionar en ese camino, debemos promover, a través de la educación, la formación integral del ser, en el acercamiento al otro, por medio de una actuación pedagógica orientada hacia su comprensión y la de su igual, generando sujetos relacionales inteligentes para una convivencia en alegría, armonía y paz.

Revisión reflexiva

La espiritualidad: un singular que se hace plural

El punto de partida para esta disertación comienza desde la definición del hombre como ser humano. Distintas concepciones partiendo de la cientificista conceptualizan al hombre como un ser racional, lo cual le permite distinguirse de las demás especies terrestres. Al respecto Bernal (2012), expone que existen diferentes acepciones del hombre y que las mismas subyacen en la premisa que el individuo tiene conciencia de sí mismo, de su pensamiento y de su vida, se

sabe distinto y único; a la vez, que es común al colectivo de la humanidad, es un ser que se crea y se constituye a partir de una cultura y un entorno, en fin, tiene en su naturaleza su habilidad de razonar, transformar y trascender.

De tal forma, que el ser humano tiene como principal particularidad distintiva sobre los demás individuos, el dominio del raciocinio que conlleva al desarrollo de otros rasgos característicos tales como el habla, que le permite comunicarse a través de signos y códigos negociados a través de la interacción con otros individuos, lo cual conduce, a su vez, a otra particularidad, la necesidad de sociabilización y reconocimiento de otros en el contexto natural del ser humano.

En relación con esta premisa, Lorda (1998), esgrime que el hombre o el ser humano no puede ser percibido solo desde una definición tan simplista y coercitiva como la distinguida a través de la visión científica, que conllevan al establecimiento de distintos conceptos inmutables como velocidad, tiempo, fuerza. El autor afirma, que aun cuando las clasificaciones biológicas permiten encuadrar las especies vivas según determinadas particularidades y dar respuesta a ciertos tipos de estudios, la concepción del hombre no puede estar ceñida a meras características biológicas, preguntándonos ¿qué pasa con sus saberes?

Cuestión que imperantemente nos conduce a resaltar que, al establecer una clasificación de los seres humanos con respecto a las otras especies vivas, la presencia de su conocimiento e inteligencia no sería el principal atributo distintivo, sino que el mismo se constituiría en el poder del ser humano sobre el desarrollo de sus creencias y en la adaptación de la inteligencia según el contexto, a través de la relación con otros individuos, convirtiéndose el mismo en conocimiento.

De tal manera, que las ideas esgrimidas hasta ahora nos permiten visualizar al humano como un ser multidimensional, armoniosamente integrado y complejo a la vez en un escenario particularista. En tal sentido, cada individuo es una novedad sustancial que no puede ser reducida a un ente en una realidad, por cuanto cada persona se convierte en una realidad única producto de un todo que es biológica, psicológica, espiritual, ética, social, que posee una historia, que acontece y crea horizontes; y a su vez, le permite visibilizar su vida y el contexto con una especial sensibilidad que descubre desde su ser.

En las diferentes publicaciones de Morín se aduce al hecho de que en el mundo moderno ya no existe ocasión de hablar de esencias, de particularidades, de simplicidad, de fraccionamiento, reducción ni absolutismo y que los términos deben trascender a organización, a

unidades complejas, a sistemas, dinamismo e incertidumbre. Esta imagen nos permite considerar que la idea del sujeto no podrá hacerse desde una visión estática, esencialista, objetivista y unidimensional.

En consecuencia, de acuerdo con lo planteado por Morín el hombre-sujeto resulta del producto de un sistema multidimensional que se edifica dentro de una realidad compleja, en la cual se arraiga a través de una organización física y en la sistematización de las diferentes representaciones antro-po-socioculturales redificadas en el contexto temporo-espacial, vislumbrando de esta manera, que el ser humano se constituye en un individuo acoplado en un todo interconectado. Afirma Martínez Miguélez (2012), que:

El ser humano, como todo ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos; es un todo integrado que constituye un supra sistema dinámico, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual. Todos juntos e integrados constituyen la personalidad (p. 1)

Ahora bien, esta gama de dimensiones mencionadas por el autor, al estar engranadas perfectamente propiciarán el concepto de desarrollo entendido, desde la perspectiva humana, como el desenvolvimiento de los diferentes niveles estructurales del individuo, el cual se enmarca en el perfeccionamiento y adaptación de: (a) el cuerpo (dimensión físico-biológica), (b) los sentimientos (dimensión psico-afectiva), (c) la inteligencia (dimensión psico-racional), y (d) capacidad de relacionarse (dimensión social), y surge una última dimensión: la espiritual, que según la pastoral Cáritas (2019), resulta y se consolida desde la unidad de las dimensiones anteriores, por medio de la cual el individuo puede transformarse, cambiar la sociedad y trascender en la visibilidad del otro a través de Dios.

En consecuencia, se hace notorio que tratar de definir al ser humano no tiene una única ni definitiva respuesta, que la naturaleza humana indudablemente no puede ser fija ni estática sino abierta y sometida a la pluralidad de culturas y acciones libres, por que inclusive desde la constitución biológica del individuo (dimensión física) los múltiples avances de la ciencia han permitido visualizar a nuestra constitución de humanos cada vez es más compleja; realidad corpórea del sujeto que piensa y lo lleva a reflexionar sobre esa fuerza intrínseca que aglutina y dinamiza, de manera armónica, las otras dimensiones del Ser en su realidad como individuo.

Asimismo, esta acción dinamizada que pone en evolución y trascendencia las otras dimensiones del hombre, proviene de una especie de fuerza intrínseca conocida como espiritualidad; que, en la época actual y el mundo contemporáneo, en muchas ocasiones suele ser confundida o tergiversada en su esencia, tratando de mostrar diversas manifestaciones que se alejan de esta dimensión humana que trasversa y ocasiona al hombre complejo de hoy.

De tal manera que, la trascendencia del ser humano está estrechamente vinculada a un proceso de perfeccionamiento de todas sus dimensiones enmarcadas desde la espiritualidad. Al respecto, Fiz (2018) manifiesta que la evolución espiritual se gesta desde el ser interior integralmente, “pero que, a la vez, tiene consecuencia sobre el desarrollo de todas las áreas de la vida que caracterizan a un ser humano, tal como puede ser el área profesional, el área educativa, el área social, entre otras” (p. 1), hecho, que, a su vez, atañe el ser de otros en un proceso de alteridad.

Palacio (2015), apoyado en el Diccionario de espiritualidad, afirma que ningún ser humano puede vivir sin espíritu y que es éste el que genera motivaciones y convicciones. De manera tal, que toda experiencia humana tiene su génesis desde la espiritualidad a través de un paradigma básico que edifica su ontología, su epísteme y su accionar desde el orden del espíritu. En consecuencia, se trasciende, de esa visión de las dimensiones humanas segmentadas o fraccionadas.

En concordancia con lo descrito Montero (2007) señala que la afirmación de la dimensión espiritual del hombre por parte de la comunidad científica pone de relieve lo que la experiencia, la historia y los versados en torno a la espiritualidad han estudiado y exhibido a través del saber; el autor asevera que en tanto las ciencias duras y exactas newtonianas dejaban de lado al espíritu en el campo de la investigación, los físicos y científicos de la era moderna lo contienen en su accionar investigativo, realizando la visión del ser dentro del universo.

Asimismo, Palacio (2015) señala que en el mundo actual emerge “la resignificación del sentido de espiritualidad: aquella idea en estado de emancipación que cada vez, y con más fuerza, cobra sentido en la vida del creyente y del indiferente: la espiritualidad tiene que tocar la vida y la realidad.”(p. 472). De tal forma, que el hombre actual no admite una organización paralizada y frívola de su ser y de su entorno, por el contrario, apoya una expansión de la existencia humana a través de la culturalización y de visibilidad del otro en ese contexto. El autor afirma que al asirse de un sistema característico de crecimiento espiritual le permite al hombre

progresar en las comprensiones de la vida en general, de su vida, de la vida de otros.

La espiritualidad desde la pedagogía: el motor para el desarrollo del ser

El desarrollo del ser humano, viene dado por el conocimiento generado desde la acción indagatoria del hombre, a través de la cual han dado vida y forma a muchas ideas que han permitido que cada vez consigamos una sociedad más tecnificada que genere un saber, el cual se traduzca en bienestar para la humanidad. Así, podemos hacer referencia a un sinnúmero de saberes vinculados a la acción humana, tal como: la evolución humana, el origen del mundo, la existencia de vida en otros planetas, la aparición de la inteligencia artificial, la sustitución del humano por la máquina, lo cual se traduce al avance del saber humano (dimensión racional), con una visión antropocéntrica.

De tal manera, que se hace evidente que cuando ese saber no es concebido considerando la dimensión de la espiritualidad descrita en el apartado anterior, surgen situaciones concretas y conocimientos que van en detrimento de la humanidad ; situación que podemos visualizar en los efectos adversos de la pandemia actual y en contradicción, a través de una situación tan favorable como es el resurgimiento de una flora y fauna que había sido desplazada de su escenario natural producto del avance tecnológico con ambición desmedida, vista desde la singularidad.

Sin embargo, la historia de la humanidad anclada a un contexto cultural, social y temporal ha marcado una gran significancia en el accionar humano que nutre la experiencia y el transitar del hombre sobre la tierra en los miles de años de evolución histórica, es imposible descifrar el hecho humano-social sin asociarlo a la razón ontológica y epistemológica del mismo, cómo el hombre desde su acción con el otro han alcanzado logros inimaginables sin la capacidad de trabajo en equipo (dimensión social-cultural). El “yo” frente a la acción comunitaria.

De tal forma, que el ser humano de hoy con la herencia del hombre antiguo, la maduración y desarrollo de sus características, ha sido dotado de la misma forma de una subjetividad única que permite el surgimiento de la autoconciencia, que a su vez, resulta en la singularidad de nuestra expresión y libertad de acción a un nivel afectivo-relacional con el otro (dimensión afectiva), constituyéndose una personalidad humana riquísima y compleja que lo lleva a una íntima relacionalidad social con el otro en busca de una convivencia armónica.

Asimismo, con mayor énfasis y con una fuerza realmente imponente en la actualidad en

los albores del hombre postmoderno toma potencia y forma el concepto de alma (dimensión espiritual), el cual nace en el marco de una serie de acontecimientos inexplicables para el ser humano, el dolor, del sufrimiento, de la injusticia de los hechos sociales, la muerte, el sentido de la vida, la presencia de fenómenos enigmáticos como los milagros y al no tener respuesta en las ciencias formales se le busca desde la teodicea, la presencia de un Dios que actúa en la acción del hombre.

Esta dimensión espiritual, nos dice Piedra (2007), “...contraria a las otras dimensiones constituyentes del individuo está envuelta en un velo de confusión y malos entendidos, en parte porque no se ha enseñado a entenderla ni fortalecerla, como consecuencia es confundida o asociada con la metafísica y muy especialmente con las confesiones religiosas” (p. 98). La idea central de este escrito no es entrar en discusiones teológicas ni metafísicas para la convicción del lector, pero sí declarar la convicción de los autores de la omnipresencia de un ente que guía hacia la luz de la verdad, apuntando hacia formas de hacer las cosas para el servicio al otro, que conlleva a la felicidad y trasciende la mera satisfacción biológica y social, que en esta oportunidad la concebiremos desde la acción pedagógica.

Por otra parte, Rodríguez (2018), afirma que el desenvolvimiento de los seres humanos viene manifestado por tres aspectos fundamentales: (a) lo biológico, (b) lo psicológico y (c) lo social, elementos que conforman la esencia del individuo, los cuales le permiten desarrollarse y progresar en todos esos ámbitos.

Sin embargo, por lo complejo de la naturaleza humana (desde una visión antropológica), pueden encontrarse dimensiones diversas que corroboran la propensión que tienen los individuos para afrontar distintas situaciones. Estas dimensiones son: física, social, espiritual, cognitiva, comunicativa, estética, emocional y ética. La misma autora Rodríguez (2018), realiza un esbozo breve de cada dimensión, que a continuación se exponen.

a. Dimensión física

La misma está referida a la naturaleza corpórea del ser humano, es probablemente la dimensión del hombre más estructural, debido a que el cuerpo es el instrumento o medio primordial para el funcionamiento del ser humano desde cualquier perspectiva. En este sentido, desarrollar la dimensión corpórea implica una buena alimentación y actividad física adecuada, sin dejar de lado que es el cuerpo la estructura marco a través de la cual llegan a manifestarse las demás dimensiones.

b. Dimensión social

Esta dimensión involucra al ser humano como miembro activo de un grupo, en las cuales se manifiestan las relaciones que existen, se construyen y reedifican entre los integrantes de dicho grupo. Aun cuando el ser humano sea, por axioma, un ser individual, también es sustancialmente un ser social, debido a que el mismo presenta una tendencia continua por relacionarse con otros seres humanos, generar lazos afectivos, y por supuesto, a organizarse en sociedades.

c. Dimensión cognitiva

Todo ser humano exhibe una dimensión cognitiva, la misma apunta a buscar y alcanzar el conocimiento desde la exploración de diversas disciplinas concebidas por el hombre mismo, en una relación continuamente cíclica, ciclo que tiene su empuje desde la constante búsqueda del progreso y bienestar del individuo, reflejado en su interés por cultivar el intelecto.

d. La dimensión cognitiva pone de manifiesto la capacidad que tiene el ser humano de crear nuevos axiomas y epístemes que conduzcan a transformar su propia realidad y construir nuevos escenarios de acción generalmente social.

e. Dimensión comunicativa

La dimensión comunicativa, según la autora prenombrada, se vincula con la capacidad del individuo en crear y recrear un complejo sistema de signos, símbolos e iconografía, a través de los cuales puede interactuar con sus pares. A partir de esta dimensión comunicativa el mismo es capaz de expresar sus ideas, pensamientos, inquietudes, inspiraciones e intereses y, además, profundizar sus relaciones con los otros seres humanos, en su proceso permanente de transacción lingüística y gráfica.

Como producto de este proceso interactivo y de negociación entre los seres humanos, emergen diversas transformaciones y evolución de la realidad. Todo ello, debido a que se hace posible comunicar puntos de vista, se reflejan valores de relación social y éticos, además de generar escenarios a través de los cuales se produce un enriquecimiento intelectual y, hasta es posible el cambio de estructuras mentales.

f. Dimensión estética

Este aspecto relevante del ser humano se relaciona a la particularidad de apreciar la belleza de aquello que lo rodea, así como también a reaccionar ante ella. La

percepción de un objeto/sujeto considerado bello genera emociones y sentimientos que reconocen el valor del elemento armónico del medio.

En consecuencia, la dimensión estética del ser humano puede ser percibida a partir de la creación del arte, las diferentes manifestaciones artísticas en las cuales por supuesto, son involucradas las dimensiones anteriormente narradas. Estas expresiones artísticas y culturales conllevan a demostrar la belleza a partir de las formas, los colores, las texturas, y demás elementos, creados por el hombre.

g. Dimensión emocional

La dimensión emocional del ser humano manifiesta la capacidad del ser de llevar a cabo acciones originarias de un estado psicológico, que lo relacionan sentimentalmente con una situación en particular. Las emociones se producen como réplica a algún estímulo interno o externo. El desarrollo armonioso y cognitivo de la dimensión emocional del ser humano implica el autoconocimiento, y el perfeccionamiento de la inteligencia emocional.

De tal forma que el desarrollo de la inteligencia emocional implica inexorablemente el reconocimiento de las emociones que se generan en una persona en un momento dado, ante una situación dada y el control de las reacciones intempestivas que puedan emerger frente a los acontecimientos. Es decir, la inteligencia emocional conlleva a responder de la mejor manera la mayor parte del tiempo. Rodríguez (2018) afirma que la dimensión emocional es bien desarrollada cuando, el individuo puede reconocer las emociones propias y las de las personas que están alrededor y, en función de ellas, tratar de actuar de la forma más provechosa posible.

h. Dimensión ética

La dimensión ética se ve manifestada en la capacidad de cada individuo de reconocer las acciones correctas dentro de un grupo social y contexto, de buscar la generación del bien mayor posible dentro de los cánones establecidos en el proceso de negociación, que nos permita caminar en la verdad, en la luz, en lo espiritual.

De tal manera, que la dimensión ética del ser humano responde a esta necesidad de establecer códigos de comportamiento que indiquen cuándo es preferible actuar y cuándo no, y de qué manera llevar a cabo esta acción. De esta manera, la dimensión ética tiene que ver con el reconocimiento del otro (dimensión social), con la

regulación de su propia conducta con relación a la sociedad, y con la búsqueda constante de medios que permitan propiciar un comportamiento moral en su accionar cotidiano.

i. Dimensión espiritual

Por último, pero no menos importante, la dimensión espiritual del ser humano se encuentra estrechamente vinculada con la intención del individuo de comprender el sentido de su existencia (visión teleológica), de sus consecuencias y de los fenómenos a su alrededor. A partir de esta dimensión, el ser humano busca trascender los aspectos físicos de sí mismo y se enfoca en aquellos fenómenos que van más allá de lo que puede explicar.

Diferentes autores asocian esta dimensión con su idea de Dios o ser supremo que los guía a actuar en torno a lo que el espíritu les indique; mientras que otros lo enfocan desde la acción del pensamiento positivo que le generan bienestar. Mientras que un último grupo resalta la espiritualidad como el cultivo del “yo interior”, ese referente personal muy profundo que cada individuo guarda dentro de sí, para comprenderlo en su transitar por la vida, encontrándose con el otro, interpretarlo para entenderlo sin perder su esencia en la esencia del otro, en esa convivencia, orientación y aprendizaje demosófico, lo que haría emerger el amor por mi quehacer, superando la recompensa por mi acción y lo lleva a su autorrealización.

Es significativo destacar, como todas las dimensiones descritas, y en especial la espiritual, resaltan un factor común, el cual viene dado por el desarrollo del individuo a través del reconocimiento del otro. Al respecto, Perdomo (2019), diserta en torno a la presencia humana y afirma que “la vida misma, proporciona al ser el carácter hologramático para relacionarse con el otro” (p. 54), y que es el interés por el otro a través de la consideración de ese otro el que me permite ser yo, lo que nos conduce a reflexionar cómo esta última dimensión que enaltece ese nosotros promueve un desarrollo del ser integral.

Del mismo modo es innegable, en la comprensión y formación de ser humano, la emergencia de la dimensión espiritual vista como un elemento aglutinador, dinamizador y armonizador de las otras dimensiones conversadas, que lo hace animarse en las controversias y tribulaciones de la vida y reanimarse a continuar el camino, a pesar de la adversidad. Blanco (2019), identifica una serie de valores del individuo y afirma que los valores espirituales

coadyuvan en la búsqueda del conocimiento puro de la verdad (ética) y otorgan sentido a la vida del individuo.

En tanto que, es ese elemento esencial que le permite comprender su razón de ser en su realidad (autoconocimiento), entender y comprender al otro dentro de un contexto incierto, complejo y multidimensional, para ser y hacer un mundo moral y ético, de vías abiertas a pensarse, repensarse, adecuarse y transformarse, en esa significación espiritual y el avance del conocimiento individual y colectivo en la sociedad.

Así, todos los aspectos esgrimidos nos permiten acercarnos a la idea de resaltar la densidad y complejidad percibida en el desarrollo humano, lo cual ha propiciado el surgimiento de un sinnúmero de disciplinas que se han interesado en el estudio y profundización de la realidad y enigmática naturaleza de este proceso.

Entre las múltiples ramas del saber humano que se abocan al abordaje de estos estudios se realzan, la filosofía de la educación, la pedagogía, la biología genética, la psicología del desarrollo, la sociología educativa y la neurociencia, entre otras, las cuales continúan aportando conocimiento valioso, que permite la comprensión del ser humano y guiar la acción en las diversas dimensiones del mismo.

En correspondencia con la idea que precede, es oportuno nombrar a Palacio (2015), quien comenta “hoy cuando las significaciones de vida para el ser humano están dinamizadas por el asunto de la integralidad, la espiritualidad entra a formar parte de esos múltiples componentes que edifican al sujeto” (p. 7); cuestión que inexorablemente genera la necesidad de profundizar en torno a la consideración de una de estas ciencias para el desarrollo humano; y es en este momento, que emerge la pedagogía estableciendo un vínculo con la espiritualidad para tal fin.

Es por ello, que pensar en alcanzar en un ser humano su consumado desarrollo y madurez, en su realidad integral, significa la empresa más ambiciosa y ardua que pueda plantearse una persona, una institución e inclusive, una sociedad. No obstante, avanzar en esa dimensión espiritual, abrir horizontes y avizorar nuevos trayectos, es la meta que debemos proponernos en general, y la educación, es una de las líneas gruesas que conlleven al desarrollo pleno e integral del ser humano.

Pero al formar a ese individuo desde la visión descrita, en una comprensión espiritual (que motoriza las demás dimensiones del ser), en el acercamiento al otro, conmina la atención el cómo sistematizar metodológicamente esa relación entre iguales diferentes en contextos

educativos. Pues, la respuesta la brindaremos desde la pedagogía, comprendida como ese conjunto de epístemes que le dan soporte a la acción y actuación de quien enseña, en esa interacción, en contextos determinados de educación, con quien aprende, tomando en cuenta las dimensiones del ser humano, a fin de consolidar a un discente capaz de convivir en armonía social, como ser relacional con el otro y así conformar una sociedad sana, altruista, dinámica y adaptada a las condiciones y necesidades de una humanidad globalizada, incierta y compleja.

El Diccionario de la Real Academia Española (2014) nos indica, con relación a la pedagogía, que “es la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza...” de allí que el docente, en ese proceso de formación integral del hombre, debe procurar generar acciones que conlleven a su estudiante, al cultivo integral de su ser, realzando su dimensión espiritual. Esta ubicación pedagógica de la acción educativa abre el camino para la reflexión profunda en torno a la integralidad del ser humano que debe ser considerada al momento de acercarnos a ese otro o al “próximo” que significa prójimo, que bien pueden significar nuestros estudiantes.

Asimismo, se hace relevante el tomar conciencia de que, en cada individuo, estudiante, docente, personal de nuestra comunidad posee una riqueza humana grandiosa, una realidad única e irrepetible, una integralidad que se fundamenta en la profundidad de su ser, de su persona en todas sus dimensiones en su dignidad. Es por ello que inspirar la dimensión espiritual desde la pedagogía es una alternativa que muchos pedagogos consideramos necesaria para el ser humano de hoy y para reivindicación de los errores humanos en el planeta.

El maestro San Ignacio de Loyola, a través de sus diversos escritos, aportes valiosísimos al conocimiento, proyectaba una pedagogía que cobraba impulso a partir de la dimensión espiritual, en la cual podían ser enlazados armoniosamente lo constante y cotidiano con lo trascendente y dinámico. En este sentido, las innumerables propuestas pedagógicas, realizadas por este maestro conducían a la contextualización, a la manifestación de la experiencia, a la toma de decisiones y acción desde la reflexión y consideración del otro.

Indubitablemente, coexisten en los contextos educativos, además de la temática del área de formación, otros aspectos más insondables y que también son parte esencial/integral de lo que somos como seres humanos. Anhelos que habitan en lo profundo de nuestra alma. Inquietudes sobre la búsqueda de la felicidad plena, de la realización personal y de la paz interior. Cuestionamientos acerca del sentido de nuestra existencia. Máximas que trazan nuestros deseos de amar y ser amados. Necesidad de dejar huella en las personas que nos rodean y comparten

nuestro contexto; todo ello, apuntando hacia la concepción de la acción pedagógica al servicio del otro, con base en una relación de entrega para el desarrollo autonómico del “tú”, en esa realización apostólica de la formación de un ser humano integral.

Se dibujan entonces, aspiraciones que guían nuestra vida y marcan horizontes para el futuro, más allá del dominio técnico de un área del saber. En fin, aspectos que harán trascender nuestra vida y van más allá de lo meramente material o tangible. Todas estas son cuestiones sobre las cuales tal vez meditamos poco, pero que son cruciales en nuestro proyecto de vida como pedagogos; aspectos que, a nuestro entender, son parte fundamentales en la formación del ser en las escuelas, liceos y universidades, en aras de construir sociedades sustentables en escenarios postmodernos.

En suma, la formación y desarrollo a considerar para el individuo de hoy será de forma integral en la proporción en que cada persona reflexione sobre todas aquellas dimensiones que envuelven su entorno y la de los otros a tal punto que la formación pueda generar crecimiento y desarrollo. Haciendo énfasis en la materia, el tema, el cargo o el área, la acción laboral, pero, sin perder de vista lo espiritual, lo verdaderamente esencial del hombre, lo que le da sentido a su vida y le ayuda a progresar en la verdad, y a su vez, todos estemos en capacidad de ayudar a otros a ser cada vez una mejor versión de sí mismos en todos los ámbitos de su vida, a ser más felices, a sentir que su vida cada vez es más plena y realizada, a pesar de las adversidades, redundando en la mejor convivir y calidad de vida.

Importa declarar, desde nuestra experiencia personal y laboral que, se trata de manifestar, el infinito amor que Dios tiene por cada uno de nosotros desde la nuestra actuación pedagógica, que no es otra cosa que una experiencia de donación y entrega de su ser a ese otro que son nuestros estudiantes, nuestros pares académicos y nuestros compañeros en nuestro escenario laboral. De tal manera que no hay otro camino mejor para trascender a la unicidad e individualidad del ser humano, la experiencia enriquecedora de donación de saberes y experiencias dadas a través de la pedagogía.

Concordando con Piedra (2007) cuando expresa que “...el respeto y el desarrollo de lo espiritual debe convertirse en un compromiso indefectible de la educación; compromiso alcanzado mediante prácticas educativas que,...conviertan en realidad y no sólo en intención a lo espiritual como esencia de la educación” (p. 102). Esta máxima puede ser percibida por las experiencias compartidas por Schieren (2015), quien reflexiona en función de la dimensión

espiritual en la educación; en las cuales aduce que estas prácticas educativas centradas en la espiritualidad, provocan a un hombre libre, alegre, consciente de sí mismo y de su acción que establece una relación de la representación que trasciende el ser y se une creativamente con el mundo y sus fenómenos.

Tomados de estas premisas, la espiritualidad se torna una posibilidad en la educación; debido a que desde el acto pedagógico el ser humano progresa en la manera cómo concibe el entorno, como se apodera de lo social, lo cultural y como es capaz de cómo comprende su propia vida. Palacio (2015) afirma que:

Hay quiénes se pasan toda la vida sin lograr encontrar el estatus quo de su existencia, porque el autoconocimiento también es un acto que exige la unión de razón y espíritu. A medida que se crece en el espíritu, se puede llegar a trascender la existencia a un nivel superior, en lo personal, en lo emocional, en lo relacional, en lo profesional. (p. 473).

Todas estas consideraciones son el preámbulo que nos permiten abordar las consideraciones pedagógicas que conducen al desarrollo del individuo con especial énfasis en la espiritualidad y humanidad. Maturana (1997), señala que en el escenario pedagógico el estudiante tiene un papel que se escribe a través de la biología del amor, aceptar su corporalidad, respetarse a sí mismo y a los demás; mientras que el profesor tiene la obligación de crear las condiciones que lleven al aprendiz a ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo donde vive.

Entonces aprender es definido como la transformación en coherencia con las emociones; resulta de una historia de interacciones recurrentes, donde dos o más sistemas interactúan, pero, ¿qué estrategias nos llevan a este abordaje vanguardista en la formación integral del ser, en ese proceso de donación académica o “simbiosofía”, que implica el intercambio de experiencias, de conocimiento demosófico y explícito, de comprensión, entendimiento y convivencia humana? Seguidamente ampliaremos nuestras reflexiones y punto de vista en la actuación pedagógica.

Hacia una pedagogía espiritual

Ubicados en el análisis y comprensión del tema en cuestión permite elucidar la necesidad sentida de una mejor forma de hacer academia en el aula de clase, que conlleve a la formación holística del ser y donde sea la espiritualidad del sujeto elemento poderoso e importante en la formación relacional de los discentes. Al respecto, se hace propio señalar las ideas de Piedra (2007), cuando expone que existe "... la necesidad de un modelo educativo que atienda el desarrollo integral del ser humano y particularmente su esencia espiritual cobra nueva importancia frente al agotamiento de un sistema de desarrollo individual..." (p. 8).

A la luz de estos aportes nos permitiremos señalar algunas pautas que permitan centrar la práctica pedagógica en la formación integral del ser humano, que consientan la sensibilización de cada una de sus dimensiones y que trascienda la consolidación de un área del saber, por demás vital, hacia la concienciación de su dimensión espiritual, como aspecto catalizador de su accionar en la vida.

En este orden de ideas, se hace oportuno resaltar el elemento en el cual se lleva a cabo el acto pedagógico: el aula de clase. Este espacio de la organización educativa comprende su nivel operativo y en él, se gestan relaciones de enseñanza y de aprendizaje donde interaccionan sus actores sociales, acompañados del espacio físico, propiamente dicho, el mobiliario y los recursos didácticos, armonizados en la ejecución de las actividades pedagógicas para la formación integral del ser.

Comprendida así, se propone que, en el aula de clase, se ejecuten encuentros dialógicos intersubjetivos que permitan el intercambio de saberes, haceres, afectos e instintos de cada uno de los actores involucrados en el proceso y admitan conjugarlos, validarlos y valorarlos a través del contenido académico que es dilucidado allí. Esta situación genera un espacio propicio para el accionar pedagógico del docente, que le condescienda proporcionar un contexto de aprendizaje entre iguales, promoviendo una permuta constructiva de saberes, donde la estimulación de las dimensiones del ser entre en acción con el objeto de cultivar la formación integral del aprendiz.

En la concepción de una pedagogía de la espiritualidad emergen elementos poderosos como el humor, siendo una acción que desemboca en la actuación alegre hacia y en la vida, para que se manifieste un quehacer, de los actores sociales, dentro del aula de clase con felicidad y plenitud del desempeño de cada individuo. Y fuera de este espacio académico se irradiará esa condición plétórica en cada sujeto.

Comprendido así, la actuación pedagógica debe ver más allá del progreso individual, gestando una formación integral individual y colectiva de los actores sociales en el salón de clase, elevando las estrategias relacionales como vías poderosas en la formación de las dimensiones del ser, donde lo espiritual trasverse el trabajo colectivo y colaborativo en el enseñar y aprender en aras de fomentar un diálogo eufemístico con la convicción del respeto, mío y del otro, en ambientes sugestivos agradables.

En este sentido, se invita al pedagogo a realizar una inspección en torno al reconocimiento de elementos reduccionistas y desfragmentados de la realidad y del hacer cotidiano; y en su lugar promover; situaciones resignificantes, en las cuales el estudiante puede conectarse con su sensibilidad humana que le permita colocarse en el lugar de otros y comprender el actuar de los demás.

Entonces, también se resalta como estrategia poderosa el lenguaje sugestivo, dado que permite penetrar más allá de lo estrictamente racional y logra el despliegue de todas las dimensiones del ser, activando mecanismos emotivos y motivacionales, de respeto e igualdad, que llevan a una sensación de bienestar, alegría, seguridad, libertad, responsabilidad en las acciones que se emprenden.

Cobra valor el procurar una comunicación multidireccional, con una interrelación de respeto, armonía y sensación de relevancia de cada una de las ideas y experiencias comentadas en la construcción de los saberes en el aula de clase, rompiendo con el paradigma tradicional de clase magistral centrada en los cocimientos del docente, en torno a un área del saber, que lleva a una acción dialógica entre iguales diferentes, que desean formarse sobre la base de sus actitudes, fortaleciendo sus limitaciones y valorando sus sensaciones y emociones de bienestar y plenitud en la formación de su ser en una convivencia académica.

Esta última premisa, se complementa a través de la propiciación de relaciones humanas más profundas y trascendentales, las cuales puedan manifestarse más allá del aula de clases, lo cual permita que la formación y desarrollo no se vea limitado en espacios formales de atención académica, sino que por el contrario lo aprendido sea para la vida y compartido con sus pares en un contexto cotidiano. Esta condición que apunta hacia una pedagogía espiritual, guía la formación a caminos de plenitud, paz, gozo y felicidad en y por lo que hacemos e invita a mantener un estado de calma; no es estar estáticos, es estar calmados, en armonía con mi yo y con el otro, por lo que la relajación y visualización, son indicadas como vías poderosas para el

logro de la condición señalada.

La primera, acompañada con la respiración rítmica, ha demostrado ser un antídoto efectivo contra el nerviosismo y la tensión, aspectos que contravienen la formación espiritual del sujeto. Mientras que la segunda, lleva a la manipulación de imágenes a nivel mental que, guiada o no, causa sensación de bienestar, satisfacción y felicidad. Ambas llevan a un entrenamiento del individuo en busca de su autoconocimiento y control de su emocionalidad y conocimiento, desencadenando una actuación gratificante e inteligente ante los requerimientos del entorno.

Adicionalmente, a las diferentes propuestas que hemos exhibido hasta el momento hacemos nuestras las ideas de Palacio (2015), quien afirma la necesidad de desarrollar una inteligencia espiritual que promueva altos niveles de competitividad del ser humano, el autor en cuestión la define como una habilidad para:

Adquirir una mirada distinta de la vida que a la vez eleva el ser humano a un plano superior de interacción: La inteligencia espiritual no es un monopolio de las religiones, es un patrimonio del hombre. La inteligencia espiritual relaciona el espíritu y la materia, se ocupa de la trascendencia, de lo sagrado, de los comportamientos virtuosos: perdón, gratitud, humildad y compasión, de comprender que somos parte de un todo con el cual necesitamos estar en contacto. (p. 476).

De aquí, que podemos reflexionar que la apropiación y desarrollo de una inteligencia espiritual en el ámbito pedagógico, apoyados en el resto de las inteligencias del ser humano, conducen a una estructura superior que permite la práctica de la responsabilidad social y colectiva, la práctica de las leyes espirituales, del amor y la donación del ser-hacer-saber, con la certeza de la felicidad plena gestada a partir de una conciencia libre y en paz que consecuentemente mejora la calidad de vida propia y del mundo.

De tal forma que, si se obliga a la escisión de la conciencia (inteligencia) del espíritu la degradación en los distintos ámbitos del acontecer humano es inminente, situación que apreciamos en las diferentes situaciones del acontecer actual mundial. En consecuencia, este modelo educativo que responda a un desarrollo integral del ser humano y específicamente en la esencia espiritual cobra nueva realce en contraposición a la consumación de un sistema socialmente deshumanizado.

Por lo comentado, señalamos un camino pedagógico de esperanza que lleve a la realización plena del ser humano, comprendiendo sus individualidades y viendo a este como un sujeto relacional, centro del proceso pedagógico, en ese camino inagotable de su formación integral; para lo cual sugiere algunos elementos que fortalecen la práctica pedagógica en el aula de clase, entendiéndola como un espacio de intercambio académico entre sujetos con diversas experiencias, patrones axiológicos, donde el docente tiene la tarea de generar una relación ontológica de igualdad, respeto seguridad y libertad, llevando a la actuación íntima, cercana, satisfactoria, armónica y plena de cada aprendiz en ese acercamiento al otro.

Consideraciones Finales

El ser humano, en ese afán de hacerse, cada día más sabio, se ha definido como un sujeto biológico, sociable y relacional en convivencia con el otro, de donde emerge, como elemento, poderoso intrínseco de su convivencia, la espiritualidad; un espacio de su vida donde confluyen los elementos de su cosmovisión para dinamizarlos, de forma armónica y brindar respuestas inteligentes en las adversidades de su vida.

Este análisis nos lleva a comprender que, las formaciones de las dimensiones del ser humano son relevantes en su integralidad, pero es la espiritual la que cataliza el resto de estas y lo lleva a su autoconocimiento, logrando entender y comprender al otro dentro de un contexto incierto, complejo y multidimensional, para construir una realidad moral y ética, de sendas válidas colectivamente. Igualmente pensarse, repensarse, adecuarse y transformarse, en esa significación espiritual, en esa búsqueda incesante del conocimiento para el progreso individual y colectivo en la sociedad.

Asimismo, en la medida que se cultive y fortalezca la dimensión espiritual, podemos avanzar en mejorar el bienestar, propio y del otro, en el quehacer diario, en lo personal, en lo emocional, en lo relacional, en lo profesional; señalando que, desde nuestra actuación pedagógica, que no es otra cosa que un apostolado de ofrenda y entrega de nuestro ser a ese otro, emerge una epifanía manifiesto del amor, la bondad, la alegría, el altruismo, la autorrealización, que trasciende lo individual y generan actos relacionales inteligentes requeridos en la sociedad postmoderna.

Es entonces, en el escenario pedagógico que naturalmente se proyecta un entorno relacional en cual se manifiesta, en el acto de enseñar, el amor hacia al otro. Juárez (2019), aduce

que el amor constituye una categoría humana que trasciende a un elemento afectivo o emocional; y que, a su vez, edifica una actitud particular del ser ante sí mismo y hacia el entorno, todo ello fundamento desde la dimensión espiritual.

Se encamina entonces, una posibilidad a la espiritualidad dentro de la acción pedagógica, en ese acercamiento al otro, vislumbrando una senda pedagógica de anhelos que lleve a la formación plena del ser humano, elucidando sus individualidades e interpretándolo como un sujeto relacional, foco medular del proceso pedagógico, en ese pasaje inacabable de su educación integral. En referencia a esta máxima, Blanco (2019) plantea que nos urge un ser humano con principios sociales a través del reconocimiento del otro bajo premisas de corresponsabilidad, solidaridad y respeto comprometido con el bienestar individual y colectivo.

Lo conversado, hace entender la presencia súbita de elementos que fortalecen la práctica pedagógica en el aula de clase, como las arriba señaladas, permitiendo aflorar un espacio de reciprocidad académica entre discentes con diversos hábitos, costumbres, estándares axiológicos. Aquí, el docente, en su quehacer profesional, generará situaciones que buscan una reciprocidad ontológica de igualdad, y lo conmina a un acto cercano, de satisfacción por lo que hace, generando una relación armónica y plena con cada aprendiz y entre ellos, en ese acercamiento al otro, al formar su inteligencia espiritual.

Referencias

- Bernal, H. (2012) *La explicación de la humanidad del hombre, el origen del carácter de producción del sentimiento de separatividad, de la conciencia desarrollada. La selección innatural*. http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40733
- Blanco, R. (2019) *La formación en valores en el subsistema de educación primaria*. Revista Educare. Vol. 23 (1). <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.12>
- Cáritas (2019). *Desarrollo Humano Integral Solidario*. <https://www.caritasecuador.org/dhis/>
- Fiz, J. (08 de mayo de 2018). *¿Por qué la espiritualidad nos hace más humanos?* Organización Aletea. <https://es.aletea.org/2018/03/27/por-que-la-espiritualidad-nos-hace-mas-humanos/>
- Juárez, Z. (2019). *El síndrome de Burnout en el personal docente y la pedagogía del amor*. Revista Educare. Vol. 24 (1). P. 134-152. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1230>

- Lorda, J. (1998). *¿Qué es el hombre? (una vez más) aproximación teológica a la antropología*. Scriptatheologica: Revista de la Facultad de Teología de la Universidad de Navarra (30). pp. 165-200. ISSN 0036-9764
- Martínez Miguélez, M (2012). *Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral*. Polis revista latinoamericana (23). <https://journals.openedition.org/polis/1802>
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Montero, J. (2007). Relaciones entre pedagogía y espiritualidad. Revista digital. *Repensar a escolahoje: o contributo dos jesuítas, Coleção Estudossociais* (5). pp. 127-144. <http://worldcat.org/oclc/318813084>
- Palacio, C (2015). *La espiritualidad como medio de desarrollo humano*. Revista digital *Cuestiones Teológicas*, 42, (98). <http://www.scielo.org.co/pdf/cteo/v42n98/v42n98a09.pdf>
- Perdomo, Y. (2019). *Ser en convivencia con otros. Homoneidad alteri preeminente de ser en otro*. Barquisimeto. Venezuela: FONDEIN. <https://doi.org/1046498/upelipb.lib.0003>
- Piedra, M. (2007). *Espiritualidad y educación en la sociedad del conocimiento*. Revista digital, *Innovaciones Educativas*. 20 (28). pp. 96-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6522023>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23), <https://dle.rae.es>
- Rodríguez, D. (2018). *Cuáles son las dimensiones del ser humano*. <https://www.lifeder.com/dimensiones-del-ser-humano/>
- Schieren, J. (2015). *Fundamentos Espiritualidad, epistemología, mismidad, conciencia, pensamiento*. <http://pneumatiko.blogspot.com/2010/02/trascendencia-y-alteridad-en-la.html>

Montero Sopilca, Any Sofía

Doctora en Educación, PIDE UNEXPO-UCLA-UPEL, Coordinadora General de Postgrado de la UPEL-IPB. Autora del libro Estadística a tu Alcance. Coordinadora de la línea de Investigación Ser y Hacer de la Investigación Educativa (NIDIT-UPEL IPB) Participante PEI, articulista en revistas nacionales e internacionales, tutora de diferentes Trabajos de Grado y Tesis Doctorales

Ramírez Meléndez, Manuel Alcester

Profesor en Educ. Agropecuaria (UPEL-IPB), Msc. En Educ. Mención Investigación Educacional (UPEL-IPB), Doctor en Gerencia (UNY). Coordinador del programa Profesionalización en Educ. Agropecuaria. Coordinador general de Maestrías UPEL-IPB. Tutor y jurado de trabajos de grado y tesis doctorales. Arbitro de artículos en la revista Educare

**PEDAGOGÍA DE LA ESPIRITUALIDAD:
R-EVOLUCIÓN DESDE EL SER ESPIRITUAL**

Pedagogy of spirituality: R-Evolution from the Spiritual Being

Morantes C., Irma C.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Barquisimeto

Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-9119-0932>

irmamorantes@gmail.com

PEDAGOGÍA DE LA ESPIRITUALIDAD: R-EVOLUCIÓN DESDE EL SER ESPIRITUAL

Pedagogy of spirituality: R-Evolution from the Spiritual Being

Resumen

El propósito del trabajo es desarrollar una propuesta que considera la *concepción antropológica espiritual* el eje de la reflexión pedagógica. Esta concepción surge entre los hallazgos de la investigación fenomenológica titulada *Educación y Espiritualidad Humana en el Contexto Universitario. Arquitectura de una construcción epistémica* (Morantes, 2018). La contribución argumenta que el carácter transdimensional de lo espiritual en el hombre, es capaz de r-evolucionar su vinculación con el mundo a través de la interioridad y la religiosidad. Concluyendo que ambas son el fundamento de una Pedagogía de la Espiritualidad que propicia el desarrollo humano, ciudadano y profesional durante el ciclo vital.

Descriptores: pedagogía de la espiritualidad, r-evolución, ser espiritual

Abstract

The purpose of this paper is to develop a proposal that considers the spiritual anthropological conception of the axis of pedagogical reflection. This conception arises from the findings of the phenomenological research entitled *Education and Human Spirituality in the University Context. The Architecture of an Epistemic Construction* (Morantes, 2018). The contribution argues that the transdimensional character of the spiritual in man is capable of r-evolving his relationship with the world through interiority and religiosity. The conclusion indicates that both are the foundation of a Pedagogy of Spirituality that fosters human, citizens, and professional development during the life cycle.

Keywords: pedagogy of spirituality, r-evolution, spiritual being

Reflexiones Iniciales

La presente propuesta tiene la intencionalidad de trazar algunas aristas teóricas-conceptuales para la construcción de una pedagogía de la espiritualidad. Su discusión parte de la concepción antropológica del Ser Espiritual, considerando que esta nueva mirada podría revolucionar la educación venezolana. Así, tomando la voz urgente de sus maestros quienes expresaron: *la educación actual enfunda al espíritu, lo ignora, lo excluye, lo separa, no le interesa, lo lesiona; y por eso, la escuela en este momento tiene muchos conflictos* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 422); se pretende edificar sus elementos argumentativos.

Por consiguiente, este artículo se sustenta en un trabajo de campo realizado durante los años 2016 y 2018 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) sobre *Educación y Espiritualidad Humana en el Contexto Universitario. Arquitectura de una construcción epistémica* (Morantes, 2018). Dicha investigación bajo un enfoque fenomenológico hermenéutico, develó, interpretó y comprendió (partiendo de los discursos docentes), el sentido de la espiritualidad en el ámbito educativo.

Entre los hallazgos de la investigación se reveló un elemento del discurso pedagógico que apunta a una concepción antropológica que a su vez implica asumir una postura educativa distinta: ***el hombre es un Ser Espiritual***. Esto obliga a deshilar los constructos Ser y Espiritual que sustentan o se asocian a la pedagogía de la espiritualidad en cuanto categoría emergente del estudio.

Por tanto, esta contribución se acompaña de los autores para abducir la implicación revolucionaria de incorporar esta visión del ser humano al ámbito educativo; una vez que la mayor parte de las posturas o teorías pedagógicas enfatizan un desarrollo eminentemente cognitivo, orientado en sus valores y actitudes hacia los procesos intelectuales. Durante la exposición se retoman las voces de los informantes clave, ocho docentes universitarios venezolanos que participaron en esta investigación, para reinterpretarlas a la luz de esta propuesta.

Hay motivaciones urgentes para proponer una reflexión profunda sobre el enfoque antropológico que subyace en la pedagogía actual. Muestra de ello, es que actualmente en la investigación fenomenológica educativa, la categoría del Saber Ser es recursiva; remite a los docentes, observadores sociales, una y otra vez hacia los modos de vida contemporánea; es fácil

comprender el por qué. Las guerras, el desarrollo de armas nucleares y biológicas -su uso para la intimidación-, xenofobias, homofobias, destrucción de la ecosfera, segregación migratoria, violencia doméstica, hacinamiento carcelario, hambre, miseria e inequidad; también la reciente pandemia mundial del coronavirus, con su consecuente aislamiento social e impacto en todos los ámbitos de la vida humana, obliga a interrogarse sobre los modos cotidianos de existencia y el papel que juega la educación en ellos.

Es suficiente ingresar a los medios de comunicación de masas y las redes sociales (RRSS) para escuchar y ver situaciones que perfilan un modo de vida que propugna más hacia la muerte que a la existencia en los términos que se definirán más adelante. Por ejemplo, durante el año 2019, dos íconos de estas representaciones de la humanidad se estrenaron públicamente, las películas *Gisaengchung* (Parásitos) de Joon-ho y *El hoyo* de Gaztelu-Urrutia. En ambas el hombre en cuanto género humano se convierte en depredador de sí mismo, se devora al devorar a otros.

Allí se representan las angustias e inquietudes globales que se evidencian también a nivel local; Venezuela, pérdida en la búsqueda de su sentido y significado de país. Más aun, en emergencia, no solo a nivel político, social, económico y cultural, sino en la aceptación dolorosa de una identidad, de un Saber Ser venezolano que se derrumba, se cuestiona, delibera, se pregunta, pero también se reinventa. Así podemos escuchar entre las voces docentes: *la mayor preocupación de la gente actual es el sentido de las cosas, allí está, es el sentido de las cosas (...) en este momento, uno está preocupado por lo que está pasando en el país, ¿y en qué consiste esa preocupación?, bueno, conseguir el sentido de lo que está pasando.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 416).

Entonces, para un maestro es oportuno preguntarse ¿por qué las sociedades actuales saturadas de información y conocimiento no han sido suficientes para desarrollar mayor humanidad, niveles de conciencia que solventen las guerras, las diferencias raciales y étnicas, la destrucción de los otros seres vivos, la violencia, la ambición y el dominio de unos sobre los otros? Por otra parte, ¿por qué en sociedades con altos estándares educativos y tecnológicos se observa un ser humano que sustenta su valor personal en tener y poseer, por encima del Ser?

Es significativa, entonces, la interpretación y comprensión de la crisis global y local por parte de la universidad venezolana, particularmente la UPEL, institución formadora de maestros. Pues desde sus propuestas se puede aproximar a los significados de esa realidad para convocar,

con el poder de las voces de sus docentes, las fuerzas internas para el cambio institucional y del país. Sobre esas potencialidades transformadoras o r-evolucionarias de la educación Faure, et al., (1973) expresó “La educación es a la vez un mundo en sí y un reflejo del mundo. Está sometida a la sociedad y concurre a sus fines (...) Por eso mismo, contribuye a engendrar las condiciones objetivas de su propia transformación” (p. 114), así las instituciones educativas reflejan el estado de la sociedad y viceversa.

Cuando un docente mira la práctica profesional del pasado reciente y dice: *el ser humano no era importante, sino ese ente que aprende; y ese ente que aprende fue concebido con una concepción bancaria, está vacío de conocimientos y hay que llenarlo como una cuenta bancaria, depósito y depósito, pero ¿dónde queda el ser humano?* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 408), está revisando en su interior el sentido profundo de su rol social, es un formador de individuos, hay una r-evolución interior que se expresa hacia afuera.

Por las razones expuestas, siendo la universidad capital culto de una nación, de ella se esperan las fuerzas renovadoras que se expresan en este trabajo mediante el desarrollo de dos tópicos centrales: el primero, es la construcción de una postura antropológica r-evolucionaria que considera al hombre un ser espiritual; la asunción de lo espiritual de manera transdimensional, integrando las dimensiones biológica, psicológica y social. El segundo, las implicaciones pedagógicas que se desprenden de esta concepción, además de su relevancia en la formación de un ser humano, ciudadano y profesional.

R-evolución desde el ser espiritual

La declaración del hombre en cuanto Ser Espiritual en los discursos de los docentes, es ya un acto discursivo r-evolucionario, en cuando muestra una concepción del contexto, el educador y el educando diferente a lo usual, así expresan: *Tú la espiritualidad tampoco la ves, el espíritu no lo ves, pero el espíritu está ahí. Uno dice “esta clase tiene un espíritu...tan maravillosa la clase”, tú lo ves en el ambiente, pero tú no lo estás tocando y captando, lo ves en tu actitud, en tu forma de ser, de actuar, de responder, de tomar las decisiones y en la forma de enfrentar la problemática.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 432)

Ahora bien, la educación, ciencia que modela e inspira la formación de los ciudadanos para el arte de vivir en sociedades humanas, es un acto eminentemente político; la política es además una dimensión del hombre. Sin duda, al hacer referencia a una pedagogía r-evolucionaria

con fundamento en la naturaleza espiritual del hombre es propicio delimitar su sentido dentro de la propuesta. Con esta intención se declara que la noción r-evolución se distancia de los movimientos históricos deterministas, como el marxismo, que propugnan la abolición de un sistema para remplazarlo por uno mejor que se traduce en simples reformas económicas y sociales.

Cuando el marxismo declara “No es la consciencia de los hombres lo que determina su ser, sino por el contrario es su ser social lo que determina su consciencia” (Marx y Engels, s/f, p. 182), reduce y sujeta la evolución humana hacia estadios superiores de consciencia del progreso histórico y económico de las naciones. Esta propuesta, por el contrario, asume que cualquier revolución que deje a un lado la libertad, voluntad y consciencia individual, siempre retornará a nuevas formas de explotación cualquiera sea la ideología que sostenga.

Entonces resignificando, la r-evolución es un proceso de cambio y transformación del hombre en su tránsito hacia la humanización, es decir su desarrollo espiritual. Sin embargo, es importante revisar brevemente el devenir conceptual a partir del cual se enuncia el neologismo. En el artículo Condiciones y significado de la Revolución de Lozoya y Rabasseda (2018) publicado en el periódico El País, se reseña el ensayo *La libertad de Ser Libres* de Hannah Arendt, la filósofa desarrolla este concepto uniendo la libertad a los procesos revolucionarios. En primer lugar, ubica el término en el vocabulario político genérico, tomando un lugar destacado a partir de dos grandes revoluciones del siglo XVIII, la estadounidense y la francesa; segundo, aclara que la palabra revolución ingresa desde el campo semántico, específicamente del ámbito astronómico, significando el movimiento de retorno de los cuerpos celestes a un orden establecido, recurrente.

De allí que Galindo (2005), analizando el mismo trabajo de Arendt, afirma “la revolución constituye una ruptura en el orden común de los días y nos recuerda la capacidad humana para reinventar un futuro (...) la encarnación de la voluntad para la política” (p. 39), así señala que los quiebres tipificados por la autora bajo el concepto de revolución, son aquellos donde el Ser humano busca su libertad a través del cambio de las estructuras sociales y sus instituciones mediante el ejercicio de la participación ciudadana.

En consecuencia, el término significó en política, antes del siglo XVIII, el restablecimiento de un orden o poder; pero más adelante cuando las nuevas revoluciones adquirieron la connotación de una transformación, entonces representó un cambio, un nuevo

comienzo, un pensamiento divergente que intenta restaurar o recuperar ciertos derechos. Aunque en la práctica el nuevo orden propuesto terminaba violentando los derechos que pretendía defender, quizá porque dichos cambios iban dirigidos hacia las estructuras del Estado como un ente abstracto, nunca al Ser Humano, a su poder interior.

A los fines de este ensayo y partiendo de Arendt, la palabra r-evolución se asimila a la capacidad para el cambio en libertad; es la ruptura de estructuras cristalizadas de egoísmo, maldad, mentira, violencia y barbarie que imperan dentro del hombre. Es un retorno a lo esencial dentro de él mismo. Pues, la evolución es connatural a los seres vivos, el hombre está siempre en movimiento hacia el desarrollo de ciertas capacidades que podrían favorecer o no su humanidad. Esa vuelta a lo espiritual y a sus capacidades inherentes es una r-evolución.

Una r-evolución pedagógica espiritual supone educar para la libertad, transformar la sociedad desde el poder interior del individuo; pues es él, ciudadano y profesional, quien conforma todas las estructuras sociales que rigen y organizan un país. Las instituciones educativas están llamadas a dar ese salto cualitativo hacia nuevas formas de ser y estar en el mundo, de relacionarnos entre seres humanos, de vivir en armonía con el ambiente. Esto requiere romper con los valores tradicionales que omiten de las aulas el saber Ser.

Ahora bien, de acuerdo a la interpretación de las voces docentes tomadas de Morantes (2018), el espíritu es lo que r-evoluciona el Ser humano, porque lo lleva de vuelta a la espiral infinita de su cosmos interior y lo religa con los otros a través de una espiritualidad profundamente humana y amorosa; no en términos empalagosos, sino a través de vivencias educativas transformadoras en la naturaleza de su Ser Espiritual, tema que se desarrolla a continuación.

El Hombre es un Ser Espiritual

El hombre, género y especie homínida, en su condición humana, remite a una reflexión ontológica de la entidad, que nos lleva a todas las manifestaciones de sus experiencias en la vida misma. Entonces el hombre es un ente muy especial que es capaz de reflexionar y se interesa por ser ente, tiene un interés vital, quiere vivir (García Morente, s/f). Esta vitalidad, este hacer en la vida, lo convierte en un ser en desarrollo, un ser en evolución y según se ha declarado en r-evolución o vuelta a lo esencial de su naturaleza. Por eso, cuando Heidegger (1927) pregunta ¿Qué es el ser?, lo define a modo de un ente muy particular que llama vida o existencia,

constituido por las experiencias de lo que tiene que ser en cada momento de su existencia y que conforman su esencia. El ser humano no puede conceptualizarse sino vivenciarse.

Visto así, el hombre es una unidad que trasciende la dicotomía de un Ser Esencial y Existencial, porque el construye o cultiva lo que Es y lo que Existe mediante la acción. Es decir, que el ser humano artífice de su existencia se define a sí mismo mediante sus actos, por lo cual Sartre (2009) expresó “...el hombre es ante todo un proyecto que se vive” (p. 32), colocando la responsabilidad de sí mismo y de los otros en sus actos libremente elegidos. El Ser es la vida misma, pero cuando se trata del hombre esa vida se humaniza o barbariza mediante sus acciones.

Por su parte, Arendt (2009) plantea que “por su capacidad en realizar actos inmortales, por su habilidad en dejar huellas imborrables, los hombres, a pesar de su mortalidad individual, alcanzan su propia inmortalidad y demuestran ser de naturaleza «divina»” (p. 30), caracterizando la condición humana en esa potencial grandeza del hombre en producir trabajos, actos y palabras que trasciendan su propia vida mortal. Es decir, la vida, sinónimo de existencia se sustenta en actos concretos y trascendentes en el mundo.

En ese mismo orden de ideas, cuando se habla de trascendencia, las voces de los docentes del estudio afirman que es imposible no trascender, el hombre trasciende para bien o para mal, mediante sus actos, así explican: *Yo siento que la trascendencia es inherente a los humanos; siento que tenemos un sentido de la trascendencia, que, al quitarlo, no somos humanos. Hay formas tan pedestres, así tan rústicas, tan ingenuas, como lo que uno ve en una comiquita (comics) y que lo ve en la vida real en los árboles: un corazón y una flecha aquí estuvieron Pepita y Pedro.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 411)

También Vargas Guillén (2005) define la existencia del Ser “como un modo de conocimiento, como racionalización de la onticidad dada a la experiencia, como una instancia facultativa de toda acción realizable (...) capacidad de ser y de hacer, de mostrar y de demostrar, de ejercer y ejecutar” (p. 49). Entonces si el Ser humano se cultiva en la acción, vale preguntarse también: ¿Qué son acciones? A diferencias de los griegos, para Arendt (1984) la contemplación es acción, el pensamiento es acción y los actos son acción; todos son diferentes formas de manifestación del fenómeno espiritual, de la reflexividad. La acción es la forma concreta de religarse. El ser humano es integridad ontológica, es activo, no deja de actuar cuando contempla, ni se deshace de su esencia cuando actúa.

En conclusión, desde el punto de vista fenomenológico, no hay dicotomía entre esencia y

existencia, por tanto, el ser humano es existencia, es vida y en esa vida late la esencia de todas las vidas que comparte en el planeta tierra. Al vivir y actuar reflexiona, es un vivir reflexivo, una actividad pensante, una vivencia interior activa y religada con los otros. De allí que se define el Ser Humano como una unidad ontológica compleja cuyo locus preferencial de acción es espiritual. Esta unidad ontológica compleja es un Ser Espiritual que se manifiesta tangiblemente en el mundo de la vida a través del cuerpo. El cuerpo integridad bio-psico-social tiene acciones, palabras y relaciones en el mundo de la vida; pero la calidad de esas manifestaciones, para hacer un mundo más feliz, equitativo y pacífico, depende del desarrollo de su condición espiritual tal y cual se expone en el siguiente apartado.

Transdimensión Espiritual

Al revisar los discursos educativos y documentos vigentes en el marco de una formación integral del ser humano que propugna la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (UNESCO, 2009); el Proyecto Nacional Simón Bolívar Tercer Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2019-2025 y el Documento Base del Currículo de la UPEL 2011 y 2015; se declara una concepción bio-psico-social-espiritual del ser humano, la cual lleva a interrogarse, si se está planteando una educación de carácter religioso o si se hace referencia a una espiritualidad de otra índole.

En el Documento Espiritualidad y UNESCO (2018) se efectúa un primer acercamiento al estudio de la dimensión espiritual a través de un cuestionario investigativo, realizado por esta institución mundial, a un equipo de profesionales interesados en el tema. Entre los aportes del equipo a su definición de lo espiritual, destacan los términos: paz personal, búsqueda y cultivo de la interioridad, conciencia, espiritualidad, meditación, cualidad humana profunda o el viaje interior; cuyos puntos de vista son cónsonos con los constructos que se desarrollaran en los siguientes apartados, aunque algunos matizados por filosofías religiosas particulares.

Con respecto a la descripción de la dimensión del desarrollo espiritual que realiza la Organización para las Naciones Unidas, Peri y Pérez (2019) aportan “la cualidad espiritual del ser humano es probablemente el elemento más confuso de explicar y elaborar, debido a las múltiples interpretaciones que el término ha recibido, desafortunadamente difusas y

distorsionadas. Incluso en el área de investigación académico científica” (p. 77). Es decir, aquello que colinda con la dimensión espiritual del hombre, es considerado un epifenómeno, un fenómeno accesorio a los procesos psíquicos, aunque se vivencia, no se investiga.

Entonces, al introducir una dimensión espiritual en la existencia humana requiere una breve clarificación etimológica de la metacategoría espíritu (ver Tabla 1), la cual, en principio, ha tenido una consideración trascendental y por tanto incognoscible, para luego desplazarse al campo de la psicología y posteriormente a las ciencias sociales:

Tabla 1

El constructo Espíritu. Desde el campo de la filosofía hasta la sociología.

FILOSOFÍA	
Etimología (latín Spiritus)	Soplo, aliento, exhalación. Usualmente se refiere a algo inmaterial y dotado de razón.
Anaxágoras, Aristóteles y los neoplatónicos (Ambas definiciones trascienden lo corporal)	Nous: principio pensante e inteligente , superior a la psyché o alma (realidad afectiva, emotiva y vivificante)
	Pneuma: soplo o hálito
	Lo opuesto a la materia y la carne
Hegel	La razón es espíritu en tanto que eleva a verdad la certeza de ser toda realidad y es consciente de sí misma y de su mundo; del mundo y de sí misma. En su filosofía del Espíritu distingue espíritu subjetivo, objetivo y absoluto .
Dilthey	Distinguió entre ciencias de la Naturaleza y ciencias del Espíritu, en esta última expresión, agrupó a las ciencias caracterizadas por un método: el método científico-espiritual, que son conocidas actualmente como las ciencias sociales... las ciencias del espíritu, se ocupan de la realidad psico-espiritual objetivada y cuyos sentidos se encuentran en las vivencias originarias.
Scheler	El problema del espíritu está unido a la antropología filosófica y, por tanto, al de la esencia del hombre, ya que dicha dimensión espiritual lo distingue del resto de la realidad, y en particular de los animales superiores . Scheler considera que el espíritu son los actos superiores centrados en la unidad de la persona, definiéndolo bajo tres características: libertad, objetividad y conciencia de sí.
Hartmann	Define al espíritu como la parte del ser por la cual penetran los valores, es una zona de contacto de lo humano con lo ideal y al igual que Hegel se ocupa del espíritu individual o personal y el espíritu objetivo , a lo cual llama grados del espíritu.
PSICOLOGÍA	
Mente	Comienza a utilizar el término mente, para deslindarse de los cuestionamientos metafísicos del vocablo espíritu, significándola como entendimiento o comprensión, pero muy particularmente para designar la potencia intelectual o inteligencia
Conducta / comportamiento	La modernidad trae en la psicología el abandono de cualquier categoría que no puede ser medida u observada , de allí que se sustituya la palabra mente por conducta y comportamiento
CIENCIAS SOCIALES	
Subjetividad	En el campo de las ciencias sociales se empieza a utilizar la categoría subjetividad para designar aquellos aspectos inmateriales de la condición humana relacionados con la conciencia individual .

Fuente: Elaborado por la autora sustentado en Ferrater (1964), García Morente (s/f), Hegel (1985) y Dilthey (1949).

Con base en este recorrido histórico, el espíritu, siendo vida y existencia, es un principio inmaterial; representa la razón, la inteligencia, el pensamiento, la conciencia reflexiva, la subjetividad y todos los actos superiores en el ser humano. Se destaca la razón reflexiva e intelectual que subyace en los planteamientos de los autores en diferentes momentos. Porque, en efecto, aquello que se ha llamado mente, razón, espíritu, conciencia, etcétera, son todos fenómenos basados en la capacidad recursiva del pensamiento y el lenguaje, y mientras más se mueve el ser humano hacia arriba en la cadena de recursividad, es más capaz de observar su vida dentro de un todo, más se acerca al misterio de la vida, más espiritual se hacen sus experiencias (Echeverría, 2005; Dilthey, 1949; Ricoeur, 2008).

De modo similar Arendt (1984), en la búsqueda de una explicación al mal en el mundo, concluye que su causa en el Ser humano “no era estupidez, sino falta de reflexión (...) ausencia de pensamiento” (p. 14). Diferencia, al igual que Kant y apoyándose en él, la razón del intelecto. Pues la razón es pensamiento, busca significados; la cognición desea conocer. Mientras la cognición conoce libros, la razón los interpreta; la cognición intelectualiza la vida y las experiencias; la razón reflexiona, interpreta, busca sentidos.

La razón así entendida subsume la cognición y la trasciende, porque el ser humano tiene la necesidad o debería tenerla de reflexionar sobre todo lo que rodea su accionar, lo material y lo inmaterial. Esta idea tiene una connotación relevante en lo pedagógico, ya que de acuerdo a los docentes del estudio: *El que carece de espiritualidad es por falta de reflexibilidad, por falta de esa sensibilidad que tú tienes de decir: yo voy a ver ¿qué es lo que estoy haciendo?, ¿de qué se trata?, ¿cómo fue mi clase hoy?, la respuesta que le di a fulano ¿fue justa? ¿Fue amable?* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 468)

Al aproximarnos a la postura existencial de la categoría espíritu, Frankl (1991) afirma que a pesar de las condiciones extremas a las cuales puede ser sometido un ser humano, como lo es un campo de concentración y exterminio “las personas sensibles acostumbradas a una vida intelectual rica sufrieron muchísimo (...) pero el daño causado a su ser íntimo fue menor: eran capaces de aislarse del terrible entorno retrotrayéndose a una vida de riqueza interior y libertad espiritual” (p. 44). Es decir, al buscar aquellas facultades superiores del ser humano, tales como el amor, el arte, el perdón que le confieren inmortalidad y sentido a la vida.

Además, enfatiza que el ser humano es responsable de su existencia y libre de elegir, incluso en las condiciones más adversas, su manera de actuar; siempre y cuando la educación

trascienda la mera instrucción y le permita desarrollar las capacidades para gestionar su vida y este debería ser su fin más elevado y auténtico. Por su parte, en las voces de los profesores del estudio, el espíritu se cultiva, se construye o desarrolla: “...él no está formado, el espíritu se forma, ¿entiendes?, el espíritu se transforma, que es tu manera de ser, ese es el espíritu, tu manera de ser particular (...) cada vez en la medida que uno avanza en esta deriva histórica que soy yo, en esta transformación que yo soy, en este momento yo soy una especie de metamorfosis, ese es el espíritu. (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 415)

Una vez declarado que el ser humano es vida y es una vida que responde a una dimensión espiritual, al volver sobre la interrogante ¿Quiénes somos? Se deduce que un ser en construcción, en evolución, en permanente desarrollo hacia lo humano, un ser que debe ser cultivado. Esta postura trasciende la dualidad cuerpo-mente, es decir, la dimensión biológica y psicológica, porque esta concepción de espíritu también las incluye. Más aún, abarca la dimensión social porque la vida adquiere sentido con y por los otros en la religiosidad. Entonces, ¿dónde ubicamos esta dimensión tan integrativa? Vista así es una transdimensión del Ser humano.

Ella subsume e integra todas las dimensiones del Ser (ver Figura 1) en una síntesis compleja, trasciende esa visión reduccionista en facetas para comprender su unidad ontológica, cuyo eje central es el espíritu; espíritu que es la base del desarrollo de su condición humana, la construcción de un ciudadano y profesional docente. En el caso de los maestros, ese espíritu, en tanto razón introspectiva y reflexiva, es debatido: *una de las cuestiones en que la educación venezolana está fallando es que la práctica pedagógica no es muy reflexionada y el docente ejecuta muchas veces de forma operativa, no se percata de la grave responsabilidad que tiene sobre sus hombros.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 463)

Para concluir se puede representar esta transdimensionalidad mediante un eje sagital que sostiene nuestro **Ser humano**, **Ser ciudadano** y **Ser profesional**. Una humanidad que se desarrolla dentro de una compleja malla de relaciones interconectadas formadas por los ejes transversos de las dimensiones biológica, psicológica y social que constituyen el campo de experiencias en la vida cotidiana, en el mundo. Por tanto, la base donde reposa cualquier r-evolución educativa parte del desarrollo del Espíritu (ver Figura 1).

Un espíritu que es inteligencia reflexiva, razón entendida ampliamente, sin límites en lo cognitivo, intelectual, afectivo-emocional o intuitivo; es la capacidad del Ser para desarrollar su humanidad a través del conocimiento que generan sus experiencias, bien sean pensamientos,

actos o contemplaciones. De igual manera, los docentes del estudio expresan que el espíritu conoce integralmente: *La manera de conocer que planteaban los griegos precisamente era el campo estético, yo puedo conocer en forma sensorial o puedo conocer vía reflexión, pero yo también puedo conocer vía intuición. Esos modos de conocer no tienen por qué excluirse.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 407)

A los fines de esta propuesta el espíritu es la vida misma, se vivencia; es razón y pensamiento, pero de una categoría holística; es reflexividad sobre la totalidad de la vida, en cuanto sujeto (interioridad) y como objeto (religiosidad), el espíritu es razón que vivencia subjetiva y objetivamente. Ambos elementos son los fundamentos de la espiritualidad humana que subyace en una pedagogía de la espiritualidad y la cual se explica seguidamente.

Espiritualidad Humana

En las diferentes explicaciones que se le dan al hecho espiritual en su recorrido histórico, subyace un anhelo de lo sublime, lo altruista, lo bello, lo ético, lo que humaniza y también en su capacidad de reconocer estos aspectos como basamentos de la civilidad, la ciudadanía y la libertad en contraposición a la barbarie, la discriminación y la sumisión. Sustentar una pedagogía espiritual, pasa por comprender la espiritualidad más allá del conocimiento exotérico, es decir del ámbito de las creencias filosóficas-religiosas; es preciso conocer su riqueza esotérica profunda, que se expresa en el orden de la vida, a través del conocimiento científico de su naturaleza fenomenológica.

Para ilustrar esto, Hawking (1988), afirmaba la existencia de un orden subyacente, más allá del teísmo o ateísmo, para él, la ciencia sólo estaba demostrando las leyes o reglas de esa disposición; mientras que Einstein (2000), en su ideario, sostiene respecto a la evolución espiritual de la humanidad que "...el camino hacia la genuina religiosidad no reside en el miedo a la vida, y el miedo a la muerte, y la fe ciega, sino a través del esfuerzo del conocimiento racional" (p. 43). Para estos dos genios contemporáneos, al tropezarse con la indagación de la verdad, la ciencia conduciría en el futuro a una auténtica espiritualidad humana.

En este mismo orden de ideas, Wilber (1996), considera que detrás de todas las concepciones sobre espiritualidad que han existido en el curso de la evolución histórica y cultural de la humanidad subyacen dos modalidades: ascendente y descendente. Con respecto a la primera, destaca su carácter trascendental y ultramundano, caracterizada por la negación del

cuerpo, los sentidos, la sexualidad y la Tierra. En cuanto a la espiritualidad descendente, la define inmanente e intramundana, tiene que ver con el cuerpo, los sentidos e incluso la sexualidad, el enaltecimiento de la Tierra, identifica el espíritu con el mundo sensorial, con el mundo de lo manifiesto y destaca la multiplicidad espiritual de las formas.

Es importante destacar, cuando se refiere a una espiritualidad ascendente, que muchas veces el escape de la vida cotidiana según sostienen Peri y Pérez (2019) no conduce a una espiritualidad auténtica y transformadora porque:

En muchos casos, lamentablemente vemos individuos autollamados “espirituales” que promueven un alejarse, apartarse de la realidad de la vida para buscar encapsularse en una burbuja donde todo está bien, donde todo es perfecto. Esta “realidad prefabricada” en la que todo es alegría y felicidad, con una actitud *naïve* por encima del bien y del mal, no es espiritualidad. Esto es escapar de sí mismo, huir de la realidad que no sabemos confrontar, ver, y valorar. (p. 77)

Por consiguiente, debido al estado del arte en el conocimiento de la dimensión espiritual, además de la natural tendencia de los discursos docentes que acompañan este trabajo; la propuesta pedagógica refiere a una espiritualidad descendente, que podría conducir igualmente al encuentro con la divinidad, la sacralidad, la trascendencia y la religiosidad, pero bajo una interpretación distinta de estos términos.

Entonces ¿cuándo se habla de **espiritualidad humana** que significa? Los docentes dicen: *uno pregunta ¿qué es la espiritualidad? Entonces uno rápidamente empieza a asociarla a espiritualidad cristiana; católica, allí entra una espiritualidad ignaciana, carmelitana; pentecostal, si fuese protestante; o a una espiritualidad india, judía; la espiritualidad es la vida misma. La persona, el ser humano no tiene opciones: o es espiritual o es espiritual.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 445). Por tanto, la espiritualidad humana es el reconocimiento del Ser Espiritual en el proceso educativo, asumiendo las consecuencias pedagógicas de esta declaración.

Antes de realizar una aproximación inicial al concepto de una espiritualidad humana que pueda insertarse en el ámbito de la pedagogía, es preciso aclarar los cuatro presupuestos teóricos que permiten una delimitación del término en el contexto educativo. En primer lugar, se asume una espiritualidad **(1) laica**, ya que si bien hablar de una espiritualidad humana, no conduce

necesariamente a una espiritualidad atea, al aceptar los principios de respeto a la diversidad religiosa y libertad del pensamiento promulgado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); la libertad de religión y culto, prohibiendo la intolerancia religiosa de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999); el carácter laico de la educación y su independencia respecto a todas las corrientes y organismos religiosos de la Ley Orgánica de Educación (2009), implica obviamente una postura teórica que exima a la pedagogía de la espiritualidad del ámbito ideológico religioso y la limite al ontológico.

De manera similar, que, en los discursos docentes, Comte-Sponville (2005) presenta la preocupación por el retorno de la sociedad posmoderna a una espiritualidad religiosa, de orden intolerante y fundamentalista; así pues, hace la diferenciación entre la religión en cuanto institución y las escuelas de sabiduría que instituyeron Buda, Lao-Tsé, Confucio e incluso el Jesús histórico. De acuerdo al autor, el valor de una vida humana no descansa en la fe o en la ausencia de fe en Dios, tampoco en la esperanza, sino en “la cantidad de amor, de compasión y de justicia de que somos capaces” (p. 71), es decir, de aquellas capacidades que se evidencian en la vida del mundo cotidiano cuando nos encontramos y relacionamos con otro ser humano. Su espiritualidad se fundamenta en la acción social desde la libertad y el amor.

En segundo lugar, se refiere a una **(2) religiosidad y sacralidad**, con base en La Hermenéutica Religiosa Cristiana contemporánea, presentado por Vattimo y Caputo (2010) quienes proponen la recuperación de lo religioso que hay en todo ser humano. Una secularización cristiana, que da lugar a un humanismo pluralista y tolerante, en el cual la religiosidad de cada sujeto sustituye a las iglesias organizadas. Es decir, Dios es un significado polisémico, producto de las interpretaciones religiosas de lo sagrado. El destino del cristianismo es, precisamente, el ser secularizado y dar lugar a un universo humano donde prevalezcan los ideales de la caridad (amor), la religiosidad como unidad y la sacralidad de la vida misma.

El tercer presupuesto considera la espiritualidad humana dentro del **(3) desarrollo continuum** del hombre, en todo su ciclo vital educativo. Se relaciona con la educación del futuro desde la dimensión del Aprender a Ser, planteado por Faure, et al., (1973); en cuyo documento auspiciado por la UNESCO, se declara como finalidad educativa primordial la integridad física, intelectual, afectiva y ética del ser, del hombre total. De allí que Puigvert (2019) argumenta:

Hay personas que a pesar que han vivido gran parte del ciclo vital sin desarrollarse mental, emocional, socialmente ni espiritualmente. Es manifiesta la

creencia en Dios, predicando sus palabras escritas en los libros sagrados y sin embargo, el mundo interior está menoscabado por la ansiedad, la angustia, los resentimientos, miedos, fanatismos, prejuicios. (p. 67).

Por tanto, la educación en todo el ciclo del desarrollo debe trabajar para la humanización de la humanidad, la ciudadanía terrestre y por último la formación profesional, mediante el cultivo del Ser espiritual.

Finalmente, es una espiritualidad humana que se caracteriza por manifestarse de manera concreta en la **(4) corporeidad** mediante acciones y palabras, se evidencia en su modo de vida, así: *El asunto no es que una persona se declare ateo, el asunto es que en verdad sea ateo, porque es que hay gente que dice ser atea y tiene una alta espiritualidad* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 410). Ya que el ser espiritual es un principio de acción que mueve hacia los valores: bondad, convivencia, belleza, paz, libertad, felicidad, entre otros. Entonces el espíritu no es una categoría opuesta al cuerpo, por el contrario, está indisolublemente unido a él, porque el espíritu es la vida

Al asimilarse a la vida, en todo aquello que respira, la espiritualidad está presente; lo cual expresado en palabras de los docentes sería: *está en el conocimiento, en mi materia que amo que es genética, es el génesis de donde viene la Vida, el ADN tiene la geometría sagrada, porque el ADN es un espiral perfecto, así como es la galaxia y el universo, el ADN es espiritual.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 441).

De ahí que la espiritualidad son todas aquellas capacidades humanas que promueven, defienden, respetan y colocan la vida humana en el centro del proceso educativo; la propia, la de los otros y la de todos los seres vivos; protegiéndola de la muerte, entendida en cuanto muerte biológica, social o existencial. Entonces al hablar de espiritualidad humana en pedagogía se revelan dos vertientes: (a) una subjetiva o reflexiva, llamada **interioridad**, y otra (b) intersubjetiva o comprensiva, significada en la **religiosidad** (ver Figura 1).

Interioridad: Una pedagogía para cultivar el mundo interior

En orden con la disertación anterior, Boff (2000) considera que la espiritualidad tiene dos expresiones: una interior, representada en un diálogo con nuestro yo profundo, y la externa, que se expresa en las relaciones que establecemos con los otros. De allí que considere que la

espiritualidad es la unidad dinámica que construye ambas vertientes. En lo particular para el autor, cultivar la humanidad o educar la espiritualidad interior significa:

(...) cultivar ese espacio interior, a partir del cual todas las cosas se ligan y religan, significa superar los comportamientos estancos y vivir las realidades, más allá de su existencia opaca y a veces brutal, como valores, inspiraciones, símbolos de significaciones más profundas (Boff, 2000, p. 45).

Es decir, construir conciencia, al vivir experiencias pedagógicas que permitan conocer desde la reflexión y la introspección las cualidades, creencias, intereses, sentimientos, sensibilidades estéticas, principios éticos, pensamientos, creatividades y todo aquello que refleja nuestro ser interior más auténtico y único.

A la misma vez es un proceso interior que mediante el silencio nos pone en camino hacia el encuentro con el otro, hacia esa unidad (Corbí, 2007). Es obvio que la dinámica interior del Ser humano se proyecta en el encuentro con los demás, de hecho: *si tú te amas muchísimo, esa es la medida con la cual tú vas a amar a los demás, una persona que no se ame, que no se respete ¿cómo va a dar amor a los demás? o, mejor dicho, sí va a dar, pero va dar lo que tiene, va a dar bien poquito.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 409)

Por su parte Carneiro (2006), define la interioridad como un viaje mágico hacia nosotros mismos que nunca concluye; está marcado por la incertidumbre y las transformaciones, pero sus huellas de aprendizaje son imborrables. De hecho, estas experiencias y vivencias cuando toman la forma de narraciones humanas, agregan sentido a nuestra existencia e impulsan nuestro desarrollo humano mediante grandes r-evoluciones internas.

Cabe destacar que la interioridad así concebida, construida, es cultivada desde la conciencia a partir de las experiencias vitales con otros seres humanos en las aulas o espacios de aprendizaje; el ser espiritual se desarrolla en el encuentro con el otro. La educación es un fenómeno espiritual que lo transforma desde la experiencia, que lo une a los otros, en lugar de separarlo (Savater, 2006; Maturana, 2010).

Queda excluida entonces la interioridad que no cambia y que no mueve hacia los otros, que carece de reflexividad e introspección sobre sus palabras y actos, desde los más simples hasta los más complejos, como es el acto de educar. La r-evolución del ser humano se realiza cuando integra dos descubrimientos: el tesoro interior personal y el tesoro particular de los otros,

cuando convive y socializa para emprender viajes comunes desde su autenticidad.

Religiosidad: religarse con la totalidad de la Vida

Cuando en lo pedagógico la razón es reducida al cerebro izquierdo (lógico) olvida lo icónico, lo simbólico del pensamiento intuitivo, desvirtuando lo cognoscitivo; el ser espiritual pierde su belleza, bondad, creatividad, sensibilidad interior y amor; no conduce a los hombres hacia la felicidad que se realiza en el religarse, en el convivir bajo los principios de fraternidad y equidad. Pierde religiosidad. Entonces la religiosidad vuelve a caer junto a los griegos en la búsqueda del bien, en la búsqueda de la justicia, lo bello, lo bueno, lo sublime, de los grandes valores humanos, reivindica los vínculos sagrados de la experiencia vital.

Para los maestros: *Religiosidad no tiene que ver con iglesias, puede ser que se manifieste a través de iglesias, pero la religiosidad tiene que ser fundamentalmente el cultivo de la dimensión humana (...) lo religioso está es dentro de nosotros, no la institución, no eso que está allá afuera.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, pp. 409, 419). Alertando sobre el riesgo de convertir la religiosidad en prácticas religiosas vacías que separan y alejan unos hombres de otros y dificultan, en lugar de favorecer, la convivencia en las escuelas y la sociedad en general.

La religiosidad es el aspecto de la espiritualidad que impulsa al ser humano a salir de sí mismo para encontrarse y religarse con los otros seres vivos y el medio ambiente. La naturaleza, la vida en sí misma, es religiosidad, más aún "...son estas fuerzas de religación las que, después de los núcleos, los átomos, los astros, han creado en la Tierra las moléculas, las macromoléculas, la vida." (Morín, 2006, p. 36). Metafóricamente, es la espiral Fibonacci de la vida. Sin embargo, nuestra civilización educa para la separatividad, no para la religiosidad.

Como expresión de la espiritualidad, la religiosidad en el mundo cotidiano se muestra en la convivencia a través de acciones y palabras, por eso los seres vivos necesitan de manera vital y social del afecto, la amistad y el amor para su desarrollo. De allí que uno de los docentes entrevistados considera que: *a la educación debería interesarle promover y graduar, vamos a utilizar ese término, personas altamente conscientes, que saben lo que pasa consigo mismo y lo que pasa con el otro (...) Desde las familias, tú ves que las familias están enguerrilladas, las parejas están enguerrilladas, los hijos con las madres, las madres con los hijos, con los vecinos, con los compañeros de trabajo, estamos enguerrillados, no nos enseñaron a convivir, y la*

escuela no es buena para la convivencia, no enseña a convivir, ella enseña es a competir (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 418)

Sin duda de acuerdo con Morín (2006) “El amor es la religación antropológica suprema” (p. 41). Entonces la vinculación entre la educación y la espiritualidad es un **educar para integrar en la espiral de la vida**, presente en su armonía matemática y conceptual en todas sus expresiones. En consecuencia, en lugar de enseñar a convivir y educar para competir: *la escuela lo que debe recuperar es ese sentido de religamiento que nos constituye, de querer buscar al otro, unirme con el otro* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 419).

Los modos de convivencia, de relacionarnos con los otros y con la naturaleza es el reflejo inmanente de la espiritualidad interior de los seres humanos que habitan el mundo. El mundo Es, lo que espiritualmente Somos los hombres que lo habitamos. Solo la educación, tomando el eje transdimensional del ser espiritual, puede r-evolucionar la educación desde el dialogo interior profundo de cada educador y educando consigo mismo; para luego, desde esa paz interior, ir al encuentro de los otros.

Pedagogía de la espiritualidad

Esta propuesta para una pedagogía de la espiritualidad, está en conformidad con la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS 2030) para transformar nuestro mundo, declarados por la Organización de las Naciones Unidas. En particular lo que concierne a los objetivos 4, 15 y 16, relativos a una Educación de Calidad, la Vida de Ecosistemas Terrestres y la Promoción de Sociedades Justas, Pacíficas e Inclusivas. De acuerdo a lo declarado en este trabajo, la pobreza, desigualdad, exclusión, discriminación, injusticia, ausencia de paz, corrupción e irrespeto a la vida, entre otras problemáticas sociales, se relacionan con la postura antropológica que asume la educación.

Pues se considera que una educación de calidad debe estar orientada a formar sociedades más tolerantes y pacíficas, que comprendan y actúen hacia la diversidad de la vida y el ambiente que le rodea con respeto, ética y responsabilidad, sin destruir la flora y la fauna. Es obvio, de acuerdo a los planteamientos de esta contribución, que esto solo es posible en una educación cuyo epicentro del desarrollo sostenible sea el cultivo del Ser Espiritual.

Una pedagogía que busca empoderar el hombre desde el ser interior, para resolver los problemas de la vida; superando un humano escindido, fracturado, sin sentido, separado, sin

pasión, sin un eje interior que sostenga desde adentro su existencia, por eso: *No puede haber educación de calidad si no hay espiritualidad y de todos, porque si nos ponemos a ver la gente se toca fundamentalmente en lo espiritual, los grandes maestros no son aquellos que saben mucho, sino aquellos que son capaces de convocar mucho hacia lo que saben* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 409).

En una **Pedagogía de la Espiritualidad** la condición humana es la potencialidad que inserta al hombre en el mundo a través de su accionar y su palabra; la humanización es un proceso permanente durante todo el continuum humano, este proceso precede y sustenta la adquisición de ciudadanía y la formación profesional. En la unidad bio-psico-social que es el hombre el desarrollo humano tiene **su locus principal es la transdimensión espiritual**, ya que, de acuerdo con la investigación, es el eje ontológico que sintetiza el cultivo de lo humano.

En la Figura 1 se representan de manera esquemática los fundamentos expuestos hasta ahora:

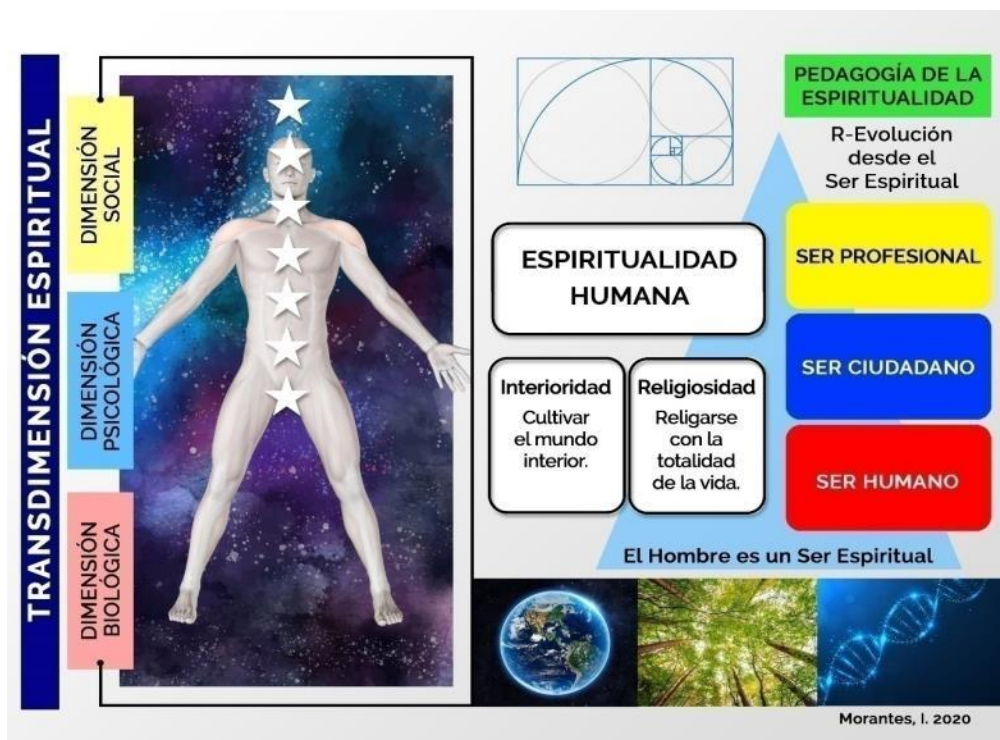
Por otra parte, la concepción de **ciudadanía** que se deduce de lo expuesto en este trabajo, conduce a una revisión del proceso de socialización usualmente atribuido a la pedagogía; en tanto que la convivencia, es la expresión más elevada de la humanización en actos concretos de fraternidad, no solo con los contextos cercanos y familiares, sino también en un sentido amplio con el planeta y la vida. En efecto, la condición humana movilizadora por la transdimensionalidad espiritual conlleva a reflexionar que: *si una gente (persona) se siente habitante, bueno habitante porque respira el mismo aire, camina por el mismo suelo y consume los mismos recursos; yo soy habitante venezolano. Pero si yo digo: yo soy ciudadana venezolana, tengo que tener conductas cívicas concurrentes con mi comportamiento, conductas de convivencia, de respeto, de solidaridad y eso está unido a esas bases espirituales que debemos tener todos y es fundamental.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 471)

Por otra parte, la concepción de **ciudadanía** que se deduce de lo expuesto en este trabajo, conduce a una revisión del proceso de socialización usualmente atribuido a la pedagogía; en tanto que la convivencia, es la expresión más elevada de la humanización en actos concretos de fraternidad, no solo con los contextos cercanos y familiares, sino también en un sentido amplio con el planeta y la vida. En efecto, la condición humana movilizadora por la transdimensionalidad espiritual conlleva a reflexionar que: *si una gente (persona) se siente habitante, bueno habitante porque respira el mismo aire, camina por el mismo suelo y consume los mismos recursos; yo soy*

habitante venezolano. Pero si yo digo: yo soy ciudadana venezolana, tengo que tener conductas cívicas concurrentes con mi comportamiento, conductas de convivencia, de respeto, de solidaridad y eso está unido a esas bases espirituales que debemos tener todos y es fundamental. (Morantes, 2018, p. 471)

Figura 1

Pedagogía de la Espiritualidad. Representación Esquemática de los Tópicos Centrales



Fuente: Elaboración propia

Por supuesto que la definición clásica de ciudadanía, como cultivo de la humanidad, se puede entender según Nussbaum (2005) de dos maneras: (a) desde una postura donde el ideal ciudadano de libertad, fraternidad y justicia prevalece; y (b) una postura que destaca la libertad del hombre para organizar sus prioridades de lealtades grupales, locales o nacionales. En la pedagogía de la espiritualidad, la ciudadanía es ese reconocimiento del valor de la vida por encima de cualquier lealtad circunstancial, ya que el cultivo de la humanidad es categóricamente superior al constructo cultura o nacionalidad ya que representa la única garantía de civilidad, en razón a la igualdad del género humano.

Mientras que la reflexión sobre el **ser profesional** se inscribe según las perspectivas anteriores en el cultivo del ser humano como núcleo central primario y la ciudadanía como construcción secundaria; sobre ambas se articula la construcción del profesional. Es por ello que Hopenhayn (2006) expresara “Entre viejas y nuevas funciones, la educación aparece como bisagra para compatibilizar grandes aspiraciones de la modernidad: **producción** de recursos humanos, **construcción** de ciudadanos y **desarrollo** de sujetos autónomos” (p. 22).

En **conclusión**, la propuesta para una pedagogía de la espiritualidad tiene las siguientes intencionalidades transformadoras:

- a. **Humanizar realmente la educación**, en lugar de espiritualizar lo humano, humanizar la espiritualidad. Asumir el ser espiritual como eje sagital que es común a toda vida humana. Eje que es capaz de sostener diferentes teorías pedagógicas de enfoques biológicos, psicológicos y sociales. Es una pedagogía orientada hacia la condición humana, es corpórea, está viva. Sus capacidades a desarrollar son trascendentes, por ejemplo, el amor, el cual se materializa a través del hombre. Educar para trascender mediante el amor en este mundo, aquí y ahora, al religarse, vincularse en relaciones interpersonales auténticas y significativas.
- b. **Modelar el Ser Espiritual**, educar para vivir en modo reflexivo, consciente e introspectivo; en observación constante de nuestro mundo interior. Accionar desde la razón según se espera de las altas capacidades de un ser que posee pensamiento y lenguaje, revisando la intencionalidad de sus actos. Porque en todo acto pedagógico el educando aprende tanto de las palabras como del hacer de su educador, debido a que: *ninguna persona es portadora de paz si internamente no tiene paz, porque es la antítesis del discurso, es que te traiciona. Si tú estás hablando como maestra a los niños y llega un niño retardado y le echas un empujón y le estás hablando de valores, tú le estás educando más con el empujón al niño que con lo que les estás diciendo en teoría.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 477).
- c. **Superar la concepción reduccionista de la razón**, integrar pedagógicamente la totalidad de las capacidades humanas; por tanto, la contemplación, la observación y la reflexión. Cultivar la creatividad, innovación y sensibilidad estética mediante el diseño tecnológico, música, fotografía, teatro, cine, pintura, entre otras artes. Estimular la religiosidad a través de la resolución de problemas sociales, culturales y ecológicos.

Pues: *En la medida que tú te mueves en el territorio de la creatividad, te estás moviendo en el territorio del espíritu, tu docencia tiene que apuntar hacia la creatividad, algo que no estaba aquí debe aparecer al final, algo bueno, y eso es lo que te está pidiendo ahora los conflictos sociales.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 421). Esto con la finalidad de enriquecer y cultivar la sensibilidad ética y estética propia de las facultades humanas superiores, que propugnan el desarrollo del mundo interior.

- d. **Propiciar la acción reflexionada**, cuando al educador o al educando lo impulsa su potencial interior es capaz de transformarse él mismo y a su vez transformar favorablemente el entorno; su fuerza vital y felicidad viene de su propio mundo interior, se aferra profundamente a la vida. En cambio, cuando la acción carece de razón, es el contexto quien orienta al hombre en su actuar, asumiendo muchas veces los vicios que existen en las instituciones educativas, así los docentes expresan: *pero ¿Por qué no llevas un registro? Porque tu espíritu es un espíritu flojo, porque si fueras una persona que te moviera un espíritu innovador harías unas actividades de clase chévere, si tú fueras un espíritu creativo, organizado te mueves hacia la organización.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 431)
- e. **Desarrollar la interioridad mediante la contemplación, la meditación y la visualización**, Vallejo (2019) sostiene que la contemplación de la vida ayuda a comprenderla y es un homenaje respetuoso a la misma. Así, el desarrollo del poder creativo en el ser humano pasa por el silencio y la contemplación. La visualización y meditación desarrollan el pensamiento intuitivo y divergente que conduce a generar soluciones y recursos novedosos en el ámbito educativo, para solventar sus necesidades y las del contexto socio-cultural donde se desarrolla. Son estrategias que coadyuvan en el conocimiento de nuestra interioridad y nuestro ser auténtico.
- f. **Enseñar a amar el medio ambiente**: el medio ambiente hace referencia a los elementos físicos, culturales, sociales y estéticos. Una pedagogía de la espiritualidad enseña a amar, respetar, valorar y cuidar los recursos; no solo porque de ellos depende nuestra supervivencia en el planeta Tierra, sino porque son manifestación de la vida. De allí que: *Muchísimos elementos que nosotros vemos, los niños rayando los pupitres con navaja, hacen jornadas en las escuelas y al rato otra vez está todo sucio, ahí es*

donde se ve la pobreza espiritual, ahí es donde se ve la falta de cultura, de ¿quién es él en el entorno?, que daña hasta lo estético (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 477)

- g. **Capacitar para la autoevaluación** en una pedagogía asociada a **capacidades altamente complejas** como son las espirituales, requiere una profunda revisión humana del maestro *porque una cosa es dar clase y otra cosa es ser profesional de la docencia* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 430), cobra otro sentido el desarrollo o no de las capacidades del educando ante lo cual no se puede estar indiferente.

Con respecto a la posibilidad de comprobar, experimentar, aprender y evaluar en el contexto educativo esta dimensión de la realidad humana Fernández, en el documento *Espiritualidad y UNESCO* (2019), expresa “La espiritualidad no me parece mensurable en sí sino a través de indicadores referidos a ella, que cuantifiquen o cualifiquen aspectos: acciones bondadosas, solidarias, de respeto y escucha, de contribución al bien del otro, al bien de la comunidad” (p. 18). Dado que la pedagogía de la espiritualidad está asociada al Saber Ser, la interioridad se refiere a cualidades genuinas que el ser humano puede proyectar, quizá en el convivir, en religar mediante acciones concretas, pero sin duda se hará visible de una u otra forma.

Sin embargo, en el mismo documento Martí advierte, que sobre una persona:

Observamos su cultura religiosa o sus prácticas culturales, pero no tenemos acceso a su intimidad espiritual. Una espiritualidad de alto nivel puede pasar desapercibida en vidas de personas sencillas, incultas, poco atractivas o marginales. La espiritualidad auténtica es accesible a todos los seres humanos incondicionalmente (p. 24).

Entonces al profundizar en esta propuesta pedagógica hay que diferenciar durante la evaluación, la cultura religiosa de la espiritualidad; porque la riqueza espiritual descansa sobre acciones ligadas fundamentalmente a la humanidad y al respeto a la vida en su diversidad. Más aun, obliga a religarnos con aquel otro diferente en ideología, cultura, raza, religión, status social o económico; nos hace libres para amar al ser humano en su esencia. Cabe destacar el respeto y conocimiento de la diversidad religiosa, no es un retorno a una educación religiosa, sino la

posibilidad cierta de aprender a reconocer sus distintas manifestaciones.

Por último, en una pedagogía de la espiritualidad ¿Quién es un maestro? Nos responden los docentes: *El maestro es alguien que, desde una profunda, no solamente formación, sistemática, intelectual; sino desde una profunda sabiduría, que es distinto, es capaz de enseñar con su ejemplo, mostrándose sí mismo como tal, ese es el maestro. Jesús en eso fue un maestro, Buda fue un maestro, Krisnamurti fue un maestro, un maestro tremendo.* (Testimonio de un versionante en Morantes, 2018, p. 452)

Finalmente, una propuesta para una pedagogía desde el Ser Espiritual va hacia las raíces profundas en la superación de los problemas educativos en Venezuela. En el caso de la UPEL, es ir al núcleo donde se gesta la formación de la mayoría de los docentes del país: el ser de sus educadores y educandos.

Referencias

- Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Boff, L. (2000). *La dignidad de la Tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma*. Madrid: Editorial Trotta
- Carneiro, R. (2006). La búsqueda de sentido. *Revista PRELAC N° 2 Los sentidos de la Educación*, 6-11. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.
- <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/611/Humberto%20Maturana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Comte-Sponville, A. (2005). *El alma del ateísmo. Introducción a una espiritualidad sin Dios*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- Corbí, M. (2007). El Silencio Interior en una Sociedad Laica y Global. En Nogués, R. (Coord.) *La Espiritualidad después de las Religiones* (pp. 19-46). Argentina: Editorial La Comarca.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Asamblea General de las Naciones

Unidas.

Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica

Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Chile: Lom Ediciones S.A.

Einstein, A. (2000). *Mis ideas y opiniones*. Barcelona: Bon Ton

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. & Champion, F. (1973). *Aprender a Ser. La Educación del Futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Alianza Editorial, S. A.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>.

Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana

Frankl V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder S.A.

Galindo, C. (2005). El concepto de revolución en el pensamiento político de Hannah Arendt. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (47), 31-62.

<http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2005.195.42499>.

García Morente, M. (s/f). *Lecciones Preliminares de Filosofía*. México: Editorial Época, S.A.

Gaztelu-Urrutia, G. (Director). (2019). *El Hoyo* [Película]. Basque Films y Mr Miyagi Films.

Hawking, S. (1988). *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Editorial: Círculo de Lectores.

Hegel, G. (1985). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad Arcis

Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal: Una perspectiva latinoamericana. *Revista PRELAC Los sentidos de la Educación*, (2), 12-25. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/611/Humberto%20Maturana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Joon-ho, B. (Director). (2019). *Gisaengchung (Parásitos)* [Película]. Barunson E&A y CJ Entertainment.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929, agosto 15, 2009

Lozoya de, T. y Rabasseda, J. (2018, Noviembre). Condiciones y significado de la revolución

- [Reseña del Ensayo *La libertad de ser libres*, de H. Arendt]. *El País*.
https://elpais.com/cultura/2018/11/07/actualidad/1541593930_890568.html.
- Marx, C. y Engels, F. (s/f). *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso
- Maturana, H. (2010). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Ediciones Granica
- Morantes, I. (2018). *Educación y Espiritualidad Humana en el Contexto Universitario. Arquitectura de una construcción epistémica*. Tesis doctoral no publicada, Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE) Convenio Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado – Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, Barquisimeto, Venezuela.
- Morín, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. España: Ediciones Paidós Ibérica
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.
- Peri, F. y Pérez, Z. (2019). Visión y Significado de la Espiritualidad en la Educación. *Revista Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación*, (19), Especial Crecimiento Espiritual, 74-89. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/sinopsis-educativa/issue/view/125/2>.
- Proyecto Nacional Simón Bolívar Tercer Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2019-2025. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 6.446 (Extraordinario), Abril 8, 2019. <http://www.mppp.gob.ve/wp-content/uploads/2019/04/GOE-6.446.pdf>.
- Puigvert, I. (2019). Wifi Neuronal: Una Mirada de la Psicoterapia Transpersonal para el Crecimiento Emocional y Espiritual. *Revista Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación*, (19), Especial Crecimiento Espiritual, 64-73. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/sinopsis-educativa/issue/view/125/2>.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros
- Sartre, J.P. (2009). *El Existencialismo es un Humanismo*. España: Edhasa
- Savater, F. (2006). Fabricar humanidad. *Revista PRELAC* Los sentidos de la Educación, (2), 26-

29. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/611/Humberto%20Maturana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- UNESCO. (2018, Mayo). *Documento Espiritualidad y UNESCO*. <https://centrohenrienaerts.com/wp-content/uploads/Informe-Espiritualidad-y-UNESCO.pdf>.
- UNESCO. (2009, Julio 8). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). Documento base del currículo. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2015). Documento base del currículo. Caracas: Autor.
- Vallejo, H. (2019). Los Sonidos Ancestrales como Acceso a Estados Expandidos de Conciencia y Fuente de Sanación Espiritual. *Revista Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación*, (19), Especial Crecimiento Espiritual, 45-55. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/sinopsis-educativa/issue/view/125/2>.
- Vargas Guillén, G. (2005). *La Experiencia de Ser. Tratado de Metafísica*. Bogotá, Colombia: Sociedad de San Pablo.
- Vattimo, G. y Caputo, J. (2010). *Después de la muerte de Dios. Conversaciones sobre religión, política y cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Wilber, K. (1996). *Breve historia de todas las co-sas*. Barcelona, España: Editorial Kairós, S.A.

Morantes Carvajal, Irma Candelaria

Doctora en Educación (UPEL-UCLA-UNEXPO) Docente Asociado de la UPEL-IPB en el Programa de Educación Especial. Coordinadora de Posgrado en el Programa de Maestría Orientación Educativa 2014-2018. Adscrita a los Núcleos de Investigación NIDIT en la Línea de Investigación Red de Investigación Cualitativa en Educación, y NIDEHUDI, Coordinando la Línea de Investigación Formación y Praxis Pedagógica para la Diversidad e Inclusión FOPDI.

EL AMOR EN TIEMPOS DE CRISIS: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS PARA UNA VENEZUELA POSIBLE

Love in times of crisis : Pedagogical reflections for a possible Venezuela

Piña de V., Esperanza

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

esperanzapv@gmail.com

 <http://orcid.org.0000-0003-3593-2046>

Paradas F., Maribel

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

maribelparadas1@gmail.com

 <http://orcid.org.0000-0003-2873-1166>

EL AMOR EN TIEMPOS DE CRISIS: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS PARA UNA VENEZUELA POSIBLE

Love in times of crisis: Pedagogical reflections for a possible Venezuela

Resumen

Este escrito tiene como finalidad presentar algunas consideraciones acerca de cómo el amor es una posibilidad para formar ciudadanos transformadores de una sociedad convulsionada globalmente. Asumimos que el amor puede construir sentidos y significados en torno a las relaciones humanas en convivencia. Concluimos, visionar una Venezuela posible desde la Educación es creer que desde y con el amor se puede incentivar el diálogo entre los actores sociales, y desde ahí consolidar un ciudadano para la vida, que actúe consciente, equilibrada y responsablemente en el fomento de una sociedad pacífica e inclusiva orientada a alcanzar un desarrollo sostenible en un mundo planetario.

Descriptores: Pedagogía, Amor, Convivencia, Inclusión.

Abstract

This writing aims to present some considerations about how love is a possibility to form transforming citizens of a globally convulsed society. We assume that love can build meanings and meanings around human relationships in coexistence. We conclude envisioning a possible Venezuela from Education is to believe that dialogue between social actors can be encouraged from and with love. To consolidate a citizen for life, who acts consciously, balanced, and responsibly in the promotion of a peaceful and inclusive society aimed at achieving sustainable development in a global world.

Keywords: Pedagogy, love, cohabitation, inclusion.

Introducción

Como autoras del presente escrito, consideramos necesario iniciar la contextualización del tema que nos inquieta y del cual nos ocupamos, diciendo que esta declaración está basada principalmente en nuestra experiencia como docentes, en lo observado y vivido durante más de veinte años en instituciones de educación primaria, secundaria y universitaria, donde observamos que el amor es un nudo crítico, poco conversado y, por tanto, un tema interesante para debatir. Por ello, seguidamente se describe las situaciones del contexto de las cuales emerge el tema de estudio, continuo con los dos aspectos medulares a desarrollar, o sea, la educación y el amor y cerramos con algunas consideraciones que emergen de este proceder reflexivo.

En este sentido comenzamos señalando que, Venezuela vive una conflictividad social en los últimos veinte años que ha generado una serie de desequilibrios económicos, sociales, educativos para nadie desconocidos. Esta conflictividad social ha ocasionado múltiples problemas que repercuten en la población y por ende, en el seno de las distintas instituciones sociales como la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación social y agrupaciones políticas.

En este contexto, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2017) al referirse a la educación subraya que "el Estado debe destinar los recursos necesarios para asegurar una educación de calidad, universal, gratuita, accesible y adaptada; y que se desarrolle en ambientes seguros, y libres de violencia y discriminación" (p. 34), con el fin de lograr superar la situación de exclusión o de discriminación histórica que viven los estudiantes venezolanos.

Ante ello es urgente y necesario, rescatar la integralidad del hombre como ser humano, razón por la cual debemos adentrarnos en su ser, sentir y vivir intersubjetivo, cultivar el mundo interior que cada uno lleva como esencia de **ser y estar** en el mundo y de esa manera relacionarnos de una manera más adecuada, armónica y solidaria, con nuestros congéneres. Aquí el concepto "mundo" no es geográfico, sino una distinción existencial que guarda relación con la capacidad generativa del lenguaje que establece una relación intersubjetiva entre el mundo personal del hombre y el contexto social donde hace vida. Atrevámonos a mirar nuestro **yo interior** y observemos que mostramos desde nuestro discurso cotidiano, ¿apostamos a una Venezuela distinta o simplemente seguimos anclados en el pasado, en lo que fue y ya no será más? Permitámonos vivir en el hoy, en el ahora, dentro de un mundo de incertidumbre tal como

lo reseña Morín (2001)

Es de allí que, cobra relevancia el tema del amor en la formación y transformación del hombre de inicios del Siglo XXI. Y es que, en el contexto universitario generalmente abordamos temas relacionados con el currículo, sus concepciones, modelos y estrategias de acción entre tantos aspectos. Sin embargo, poco suele plantearse temas de debate referidos a la complejidad que implica abordar lo más sensible de lo humano: el ser, el respeto, el amor, la amistad, la participación... la vida misma en su más pleno sentido. Entonces, ¿por qué hablar del Amor? Porque creemos que el amor como una condición innata del ser humano, es un estado o "mundo trascendente" que secretamente anhelamos sentir y vivir todos. El amor está dentro de nosotros, es una semilla de nuestro **yo interior** la cual se puede sembrar, cuidar y cultivar.

Perdomo (2018) afirma, el amor "...es la ley de la auténtica transcendencia del ser, es la raíz de su identidad, de lo que soy...cuando se ama, el ser se transfigura, reconociendo sus trazos y rasgos fundamentales"(pág. 58)-

Partiendo de estos supuestos, se interpreta que existe un vínculo entre el amor como una manifestación existencial del ser humano y la educación, que se muestra a través de un lenguaje corporal. Por ello, al confrontarlo con nuestra realidad educativa, presumimos que esta condición existencial y el lenguaje corporal de las personas inciden en las relaciones de convivencia social comunitaria y escolar. Por tanto, es inevitable y apremiante repensar el rol del docente dentro del proceso de socialización en los contextos educativos. Somos los maestros quienes tenemos el gran compromiso histórico de educar al ciudadano de esta sociedad. Reconocemos que el maestro posee la sensibilidad para crear y recrear la capacidad cognitiva y afectiva de los estudiantes y ante ello nos preguntamos: ¿el ser amoroso con nuestros estudiantes consolidará la formación de un ciudadano distinto en una sociedad convulsionada globalmente?

Lo relevante de esta interrogante emerge de un clamor relacionado con las maneras de relacionarnos con los estudiantes en los ambientes de aprendizaje, lo que incita a buscar otras formas de relacionarnos en estos espacios pedagógicos, donde tanto el docente como el estudiante, sean coeducadores de sí mismo, desde **el nosotros** y así, convertirse en promotores de los cambios sociales desde una conciencia ecológica global.

Nos atrevemos a decir que uno de los retos educativos que debe enfrentar la sociedad venezolana no es solo superar la pobreza, la seguridad o la economía, no, es también encontrar maneras más humanas de educar. Educar desde espacios de aprendizaje que no sean solo

recetarios de contenidos, sino que sean propiciadores del diálogo, el respeto, el consenso y la participación entre iguales, de acuerdo a las particularidades de formación de los estudiantes. Por consiguiente, se requiere de una pedagogía del amor que forme no solo docentes y estudiantes sino también ciudadanos amorosos, que sean competentes para abordar los grandes retos y necesidades que demanda el desarrollo sustentable de la nación.

Argumentación

La Educación: Fenómeno Social

"Solo lograremos la paz, cuando desarrollemos el amor"
Vázquez M, Rodríguez P y Rodríguez S (2016)

En el mundo contemporáneo, las respuestas interpretativas que han emergido de campos del conocimiento a la pregunta ¿qué es y para qué la educación?, han estado direccionadas a sostener que sus finalidades y propósitos deben propiciar un proceso social de transformación, de creación de relaciones posibles, en las cuales el hombre " **vive** "un proceso formativo integral para interactuar dentro de la diversidad, la heterogeneidad, la incertidumbre, la crisis, el caos, la ruptura, lo colectivo, para así convertirse en el promotor y generador de las reformas sociales necesarias en la sociedad donde se halla inmerso. Esta aseveración hace suponer, siguiendo lo trazado por las Naciones Unidas (2018) que la educación como fenómeno social, se "centra en la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, la provisión de acceso a la justicia para todos y la construcción de instituciones responsables y eficaces a todos los niveles" (p. 66).

Esta distinción, denota el papel fundamental que la educación tiene dentro de los procesos de transformación social, debido al compromiso que asume al aspirar educar al hombre que se requiere en el aquí y el ahora de cada sociedad.

Reyes (2012) apunta que el asunto de la educación reside, definitivamente, en que a través de ella "... debemos comprender que, como maestros, el educar pasa por el andar y el caminar con el otro, escuchar al otro, entender al otro y entenderse con el otro y gracias al otro, darse y entregarse al otro "(p. 72). Esta connotación reclama a la educación en general y a la educación universitaria para la formación de docente en particular, asumir las fuertes presiones que vive el hombre actual para ayudarlo a transformar la sociedad venezolana proyectada dentro

de una comunidad planetaria. Presiones de transformación, en las cuales, el papel fundamental de la educación es proporcionar al estudiante como ciudadano social, las competencias que le permitan resguardar su ambiente emocional y social, en lugar de someterse al mismo. Pues, de esta manera se busca habilitarlo, para que coadyuve a la construcción de una sociedad mejor.

Esta nueva visión rompe con los esquemas tradicionales educativos en cuanto a los propósitos y finalidades de la misma, al reconocer al hombre como un «ser activo, social y solucionador de problemas, dotado de movimientos autónomos tanto para el ejercicio de sus facultades físicas, mentales y afectivas como sociales" (Dewey, 1960, 35). Por lo tanto, el propósito fundamental de la educación tiene que ser, el brindar al individuo las competencias personales y profesionales necesarias que lo habiliten para actuar eficientemente. Hecho que sólo se logrará si el estudiante observa, compara, analiza, critica y propone alternativas o soluciones a problemas específicos relacionados con su entorno inmediato.

En el marco de esta coyuntura, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, como institución nacional formadora de docentes en Venezuela, comprometida con su responsabilidad social e histórica, viene implementando desde el año 2011, la formación de un docente transformador desde la re-vinculación de conocimientos, saberes y haceres que lo habiliten a proponer alternativas de solución a problemáticas locales y regionales desde categorías de conocimientos no ortodoxas. Iniciativas de solución que lo lleven a *re-conocer* y *co-crear* una sociedad con una ética de sostenibilidad local y planetaria más humana.

Este *re-conocer* y *co-crear* en la formación de docentes, se construye entre seres humanos y es a través del lenguaje que se hace posible esta acción. Por tanto, es menester de los docentes o maestros, ayudar no solo a forjar la personalidad y la voluntad del docente con el cual tenemos la oportunidad aprender y el privilegio de interactuar y compartir vivencias de aprendizajes, sino educarlo desde el accionar discursivo amoroso que somos como seres humanos. De esta manera, apoyar al otro implica descubrir sus potencialidades y posibilidades. Es avivar su trascendencia, permitiendo que su esencia amorosa nos toque y nos conmueva de igual manera, porque cuando formamos también somos formados, por eso, cuando enseñamos también aprendemos.

Es por ello, que nuestra realidad histórica nos empuja hacia la promoción una educación desde el amor, que sea dinámica y acoplada a los retos de un mundo global y complejo. La educación venezolana reclama con urgencia a las instituciones formadoras de docentes, consolidar y fortalecer el accionar discursivo amoroso de docentes y estudiantes en formación, a

los fines de ir avizorando ciudadanos planetarios solidarios, comprometidos y responsables de un proceso educativo de humanización a través de la acción.

Al respecto, Trigo (2019) asevera que formar al docente “implica el hacer, el saber, el pensar, el comunicar y el querer” y es “condición de presencia, participación y significación del hombre en el mundo” (p. 60). A partir de esas relaciones, el docente como el estudiante en formación, son capaces de construir significados que le sirven para dar sentido a su vida personal y comunitaria.

Por tal razón, la formación de docentes como fenómeno social, refleja la consciencia del hombre como sujeto histórico. Consciencia mediada históricamente como acción reflexiva del hombre con su medio circundante. Somos lo que somos, por lo que hemos aprendido en los diferentes contextos donde interactuamos en el transcurrir de nuestro existir. Y ese transcurrir, evidencia lo que somos, poseemos y ocupamos en el mundo, a través de un lenguaje corporal.

Le Bretón (1985) sostiene que "el hombre no es el producto de su cuerpo, el mismo produce las cualidades de su cuerpo en su interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico. La corporeidad se constituye socialmente" (p. 19). El hombre no se hace a sí mismo, él es el producto de la interacción con la sociedad, la que le permite desarrollar su forma de corporeizarse. Ante esta aseveración nos seguimos preguntamos: ¿será a través de la educación que logremos una sociedad pacífica e inclusiva para un desarrollo sostenible y válido para todos?, ¿cómo hacer visible lo corpóreo del amor en un acto pedagógico transformador?, ¿será que la conflictividad social surge por la falta de amor para conmigo y para con el otro?

Estas interrogantes irrumpen porque el hombre se construye a sí mismo a través de las percepciones y acciones que realiza en el entorno y se muestran desde su accionar como ser corpóreo, entendiendo, ser corpóreo como todo lo que existe, vive y expresa el ser humano desde y con su cuerpo. En el caso venezolano, en algunos sectores de la sociedad, este ser corpóreo se manifiesta desde la intolerancia de ideas, el irrespeto, el miedo, el poco compromiso comunitario, la agresividad, el dejar pasar, como una forma de protesta por la carencia de una calidad de vida y de educación acorde a los requerimientos sociales del país y del mundo.

Asimismo, Uribe (2018) sostiene “Muchas personas en el país se sienten agobiados por todo lo que ocurre en la nación en el ámbito político, económico y social, que a cualquiera puede hacerle perder el ánimo y caer en un estado de desesperanza “aprendida”. Ante esto, nos seguimos preguntando: ¿educamos a ese ser corpóreo para transformar o para mantener un

status? o simplemente nos limitamos a... ¿educar el cuerpo como un objeto, el cual se llena de conocimiento? ¿Al educar tomamos en cuenta las emociones y sentimientos del otro?

Es la complejidad de nuestra conciencia la que nos permite marcar esta distinción, en la cual interviene el lenguaje verbal y gestual, como forma de interacción, que nos conlleva a darnos cuenta de que el hombre tiene diversas dimensionalidades como ser integral. Conlleva asumir la autoconsciencia de ser formadoras de formadores como un proceso reflexivo que nos traslada a percatarnos de nosotros mismos, en cuanto al proceso de enseñar y de aprender.

Con esta reflexión introductoria, pretendemos acercarnos más a decir que el amor incide en las relaciones de convivencia que existen no solo entre los ciudadanos de este país, sino también entre los docentes y dicentes en los contextos escolares. Es de ahí entonces que, por ser la educación y los procesos de aprendizaje, espacios de convivencia relacionales, debe fluir una interacción abierta, fluida y comprensiva entre pares que permita desarrollar la empatía con los otros, ubicados en la situación que vive la humanidad y la civilización actual. Ello nos lleva a comprender el compromiso que debemos asumir los docentes en las acciones transformadoras, que reclaman la creación de los cimientos intelectuales y dialógicos los cuales con el pasar del tiempo se agravan y se expresan en la mal llamada crisis educativa, por tener diversas aristas de reflexión.

Morín (2001), afirma “habitualmente se olvida que ciertamente, todo conocimiento necesita hoy reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse”(p. 5). Por tanto, la problematización y reflexión del conocimiento deberá emerger de la propia dinámica social y de las necesidades sentidas que se viven en el día a día en nuestras instituciones educativas, como espacios de encuentro, diálogo, participación y acción encaminados a lograr la formación del ciudadano que el país está reclamando.

Por consiguiente, los cambios educativos deben emerger de la reflexión crítica de todos los actores sociales involucrados en el acto pedagógico. Por ello, la educación debe continuar impulsando la innovación de conocimientos y estrategias pedagógicas que formen al discente en todas sus dimensiones. Nuestras escuelas (como un espacio público de aprendizaje) han de ser sitios amenos, de encuentros para reaprender con y desde el otro. Que el acto educativo, sea un acto de socialización, donde el discente es creativo e inventor de conocimientos pertinentes a sus necesidades personales y contextuales y al educador como líder transformador le corresponde apropiarse de nuevas formas para enseñar y para aprender de acuerdo a lo que reclaman los

estudiantes. Es atrevernos a desarrollar procesos de aprendizaje de una manera atractiva y significativa desde la incertidumbre. Es dar la palabra a todos los actores sociales del proceso educativo, a los fines de optimizar la formación y desarrollo integral de los mismos.

El Amor. Posibilidad Social

*“El amor es complejo o, más bien,
hay un complejo de amor”
Morín, 2015*

Iniciamos este apartado de la mano de Maturana (1998) al coincidir con él cuándo sostiene, que el amor “es, hablando biológicamente, la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno”(p. 273). Condición humana estudiada desde la filosofía, psicología, antropología y sociológica, por ser como un tapiz tejido con diferentes significados, pues detrás de la simple frase “te quiero” existen incontables y diversos componentes, desde el sexual hasta el sentimiento filial más puro, como el de la madre. De manera habitual, fundamentalmente en Occidente, se interpreta como un sentimiento relacionado con el afecto y el apego, y es el resultante y productor de una serie de actitudes, emociones y experiencias.

Es por ello, que Maturana (1998) asevera que "somos hijos del amor. Comprender esto es absolutamente esencial para comprender lo humano, porque en nuestro proceso de desarrollo individual como seres humanos, el amor es un elemento fundamental desde el útero hasta la tumba". (p. 274).

De allí, que el amor es una condición emocional que nos hace **ser**. Emoción que nos lleva a ser creadores y promotores de la existencia en convivencia, porque nos constituimos como seres humanos, amando. Maturana (2005) manifiesta "...Los seres humanos, somos seres biológicamente amorosos como un rasgo de nuestra historia evolutiva, de manera que sin amor no podríamos sobrevivir..." (p. 37).

El argumento de Maturana (ob. cit) nos lleva a decir que en la formación universitaria de la carrera docente esta condición innata del ser humano, se puede re-*aprender*. El amor es lo más importante en la vida, es la posibilidad de plenitud y de felicidad del ser humano. Por consiguiente, la tarea educativa más significativa debería ser enseñar desde y con amor. Es desde

la familia y la escuela, como instituciones sociales fundamentales para la formación de valores ético sociales, donde se debe comenzar a sembrar y abonar la semilla del amor como un espacio relacional de reflexión dialógica, donde padres, docentes y estudiantes puedan *co-formarse* para vivir en el presente, en cualquier presente, conscientes del futuro posible o deseable, pero no alienados en ninguna descripción de él.

Pérez E. (2008) sugiere al respecto "... padres y educadores deben trabajar juntos para lograr que sus hijos y alumnos se quieran y puedan de ese modo querer a los demás, salir de la vaciedad y el egoísmo, vivir amando, enamorados de la vida. "(p. 54). Aseveración que nos lleva a sostener que la crisis social por la cual pasa nuestro país pudiese estar conformada por personas que no saben mostrar "expresiones amorosas" porque ha sido educado posiblemente desde un accionar discursivo poco amoroso. Expresar amor o en su defecto, mostrar un accionar discursivo amoroso se evidencia desde un abrazo, un buen día con alegría, una mirada de aceptación o aprobación, un estoy allí y/o desde múltiples maneras.

La mayoría de nosotros, afirma Morín (2001) "hemos sido, somos y seremos sujetos del amor". Al igual que Morín creemos que, tanto la familia como el docente, somos la esencia del accionar amoroso en la formación del estudiante, entretejidos con hilos diversos y de diferentes orígenes, pero con un sólo propósito humanizarnos ante las complejidades de la vida para trascender.

De allí entonces que, se hace perentorio pincelar una pedagogía desde la afectividad, desde el amor como un accionar corporizado por todos los ciudadanos de este país. Es visualizar una ciudadanía amorosa, sin importar los títulos, profesiones o riquezas que tengan, porque es a través del amor, que podremos abrir caminos de encuentros hacia una sociedad más inclusiva. En tanto, como pedagogos, el encanto de enseñar, nos permite desarrollar una magia inefable que nos hace regresar al salón de clase una y otra vez. Educar es un ideal que, particularmente, apreciamos porque su finalidad medular es orientar a que los estudiantes consoliden, su sentido humanístico como ciudadanos. Que aprendan a reconocerse como seres maravillosos capaces de interactuar consigo mismo y con el entorno y así despertar un espíritu de sociabilidad, de convivencia y ayuda mutua.

Por otro lado, consideramos que, una educación desde el amor implica que su finalidad sea lograr que todos y cada uno de sus integrantes responda a los desafíos que tiene como ciudadano en este momento histórico. Educar desde el amor, es continuar la obra creadora de Dios de modo

que cada estudiante sea guiado a alcanzar su plenitud y emancipación en la sociedad.

Es importante subrayar como principio pedagógico fundamental que, no importa dónde ocurra el acto didáctico, pero sí que el mismo sea un acontecimiento que nos haga sentir el estar poderosa y conscientemente vivos, porque su principal propósito es convertirnos en más humanos e impulsados al fortalecimiento de la convivencia humana. Somos los maestros y los estudiantes los que hacemos posible esta construcción humanista.

Piña de V. (2012) sostiene "la re- aparición del sujeto creador, actor activo en una cambiante y convulsiva sociedad plantea a la educación la necesidad de buscar otras alternativas acerca del para qué y qué aprender que logren enfrentar esta compleja y dinámica realidad"(p. 140). En este sentido, se hace necesario congregarnos en el nombre de la educación, con la esperanza de ser mejores ciudadanos, más humanos, más sensibles y más capaces de repensar y reconstruir un nuevo mundo desde el amor. El accionar pedagógico del docente debe estar orientado a conseguir la humanización del convivir con otros. Freire (1998) planteaba que ""La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy" (p. 75)

De allí que, se debe siempre propiciar procesos de aprendizajes relacionados más con el descubrir, crear y re construir. Por ello, la construcción social de esta Venezuela, es eminentemente ideológica y educativa, puesto encarna una filosofía de amor universal, como una emoción que incentiva al diálogo, al encuentro entre los actores sociales, para construir sentidos y significados en torno a la existencia, a las relaciones humanas, a la convivencia que nos lleve a una ciudadana para la vida, actuando consciente, equilibrada y responsablemente en un mundo inclusivo, diverso y complejo.

Juárez Piña (2020) afirma:

Para que se logren los fines que la sociedad plantea como deseables para la educación, es indispensable que existan maestros apasionados por su trabajo. La educación va mucho más allá del cumplimiento de requerimientos académicos, del cumplimiento de unas normas o de la aplicación de metodologías. Los fines que se propone son de carácter moral, que los estudiantes logren el desarrollo intelectual, afectivo, social y espiritual para que lleguen a la plenitud como personas. (p. 147)

Desde esta perspectiva, es necesario construir un currículo para la formación universitaria de docentes, que no sólo sea el explicitación de una política educativa, sino que también lleve incorporados saberes legitimados públicamente que respondan a las demandas sociales de aprendizaje. Un currículo interpretado equitativamente con criterios públicos de legitimación de la enseñanza y con criterios equitativos de interpretación de la demanda de aprendizaje.

De allí que proponemos, “**Aprendiendo con Amor**”, como una estrategia de aprendizaje de inclusión e integración inspirada en la visión renovada del conocimiento, de la educación, del mundo, de la naturaleza y de la vida, dentro del enfoque progresista de la educación posmoderna, el cual se inicia con el legado de grandes pensadores como Eyquem de la Montaigne (citados por Morín, 2009), quien en el siglo XVI hablaba ya de la necesidad de lograr en las personas “un cerebro bien formado más que un cerebro bien repleto”; el mensaje de Pascal quien, en el siglo XVII, estableció, de manera definida, la relación entre la complejidad y la simplicidad al expresar “... *creo que es imposible conocer las partes si no conozco el conjunto e imposible conocer el conjunto si no conozco las partes individuales*” . O también, el lúcido y visionario pensamiento de Rousseau, quien en el “Emile” en el Siglo XVIII, estableció los principios: “*quiero enseñarles la condición humana*”, “... *quiero enseñarles a vivir*”, todos éstos, racional y profundamente válidos hasta nuestros días, cuya esencia se ve reflejada en el pensamiento de los más preclaros científicos, investigadores y educadores contemporáneos.

El aprendiz a quien se oferta inicialmente este proceso, es al aprendiz universitario para la formación de docentes, sin embargo, también se ofrece a cualquier ser humano, de cualquier clase y condición, dispuesto a “aprender a aprender” los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los principios, actitudes y valores propios de una educación o formación en competencias no sólo profesionales o laborales sino para el aprendizaje de la vida en general con el fin de poderlos proyectar hacia sus grandes ejes de emprendimiento y de vinculación con el mundo real, los cuales forman parte sustancial de la estructura filosófica en que se sustenta nuestra propuesta.

En este sentido, los campos, premeditadamente concebidos y definidos para propiciar la integración del conocimiento como: la investigación permanente, la vinculación constante con el mundo laboral (más allá del servicio social o las tradicionales prácticas profesionales) y el servicio a la comunidad serán “*una forma de recuperar y*

redimensionar el espíritu de desarrollo de competencias” en los futuros participantes del aprendizaje que aquí ofrecemos. Así mismo, el docente facilitador de los seminarios, cursos, talleres, etc., del aprendizaje que proponemos, deberá ser un docente abocado a una tarea de salvación pública, como una misión, la cual para Morín (2009):

(...) requiere además una técnica, un arte. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es a la vez deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor al conocimiento y amor por los alumnos (p. 34)

El reto supone entonces, evidentemente tener fe, fe en la cultura y en las posibilidades del espíritu humano de cada docente y estudiante de la carrera. La misión será, entonces, muy alta y difícil, *“puesto que supone al mismo tiempo arte, fe y amor”*. “Eros-misión-fe, constituye el circuito recursivo de la trinidad laica donde cada uno de los términos alimenta al otro” para lograr un ciudadano planetario desde la formación docente.

Reflexiones finales

Visionar la superación de esta crisis social desde la Educación que apunte a una Venezuela pacífica e inclusiva, desde la otredad como condición humana es asumir que: Los venezolanos, interactuamos con el mundo desde las emociones, porque ellas, son la distinción que hacemos en el lenguaje para referirnos al cambio que se produce en nuestro espacio de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos (sucesos, eventos, acciones).

Maturana (2001), afirma que las enfermedades humanas tienen que ver con la negación del amor. En este sentido, el amar es una condición necesaria para la conservación de la salud física, el desarrollo conductual, psíquico, social y espiritual de todo hombre.

Consideramos que una educación desde el amor implica que el educador, además de amar a todos y cada uno de los estudiantes, se ama y ama lo que hace; ame su profesión y ame lo que enseña. Educar, en definitiva, es continuar la obra creadora de Dios de modo que cada estudiante sea guiado a alcanzar su plenitud y por ende lograr su emancipación en convivencia.

Proponemos que la educación, no importa dónde ella ocurra, pero sí importa que la misma sea un acontecimiento que nos permite estar poderosa y conscientemente vivos, donde su principal propósito sea el convertirnos en más humanos e impulsarnos hacia el conocimiento, la iluminación y la convivencia humana, moviéndonos, así, hacia la liberación del cuerpo.

Debemos congregarnos en el nombre de la educación, con la esperanza de ser mejores, más inteligentes, más fuertes y más capaces de repensar y reconstruir un nuevo mundo. La vocación de toda persona debe ser la humanización. Somos los educadores y los estudiantes los que hacemos posible esta construcción humanista.

La educación desde los primeros años de escolaridad, debe estar impregnada de expresiones de amor, afecto, cariño porque es durante ese periodo cuando se desarrollará y solidificará el tallo generacional de la vida del ciudadano de este país. La calidad de la educación que reciba en este período va a ser vital. Es necesario, más allá de enseñar los contenidos académicos tradicionales, de enseñar a leer, de enseñar a sumar, restar... consideramos imperativo enseñarles a expresar y canalizar sus emociones desde una actitud amorosa.

Por consiguiente, cada campo emocional de la persona es el elemento que define sus límites para el cambio y la superación personal. Aun cuando el campo emocional no determina las posibilidades de cambio de la persona, porque éstas son infinitas, puede ofrecer la posibilidad para el cambio.

La carrera docente debe facilitar procesos de aprendizaje que permitan conocer ese lenguaje no verbal en los estudiantes. Es aprender a identificar desde su corporeidad las situaciones emocionales por la que puede estar pasando el discente que afecta su proceso de aprendizaje. Este accionar relacional debe ser expresado con palabras cargadas de amor y comprensión por parte del docente, lo cual generará en el estudiante felicidad, sosiego, seguridad, reconocimiento, etc.

Los nuevos retos educativos que la sociedad venezolana está solicitando apuntan a encontrar espacios de coexistencia operacional y relacional que faciliten y guíen la formación del nuevo ciudadano. De tal modo que, lleguen a ser seres humanos que vivan y actúen desde el respeto a sí mismos y respeto hacia otros, operen con consciencia social y ecológica y puedan comportarse con responsabilidad y libertad en una comunidad humana democrática.

Consideramos, necesario repensar la educación, que danza entre razones y pasiones, pensar en afinidades entre el conocimiento y la vida, que se sumerge en afecciones propias de lo humano, y donde el amor sea el timón de las acciones, el equilibrio de la sensibilidad y la razón, para que las personas comiencen a sentirse, a percibirse como una realidad presente, sujetas de transformación y destinadas a la emancipación.

Es necesario proponer transformaciones educativas, que admitan optimizar la praxis

educativa y la ética docente, y que, al mismo tiempo, le permita al maestro buscar soluciones concretas desde el dialogo y el entendimiento con el otro. Es con el diálogo desde donde debemos hacer mayor énfasis en la actualidad, rescatándolo como “exigencia existencial”. Es decir, una “exigencia existencial”, que rompa las cadenas que atenta la libertad en sus distintas manifestaciones y que, como ejercicio de la conciencia individual activa, impacte la estructura social de los grupos humanos, al coincidir con (Freire 1998) que, la verdadera reflexión crítica se origina y se dialéctiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano; reflexión que también es praxis como base lógica para la transformación en justicia y equidad de la sociedad.

De modo pues que es momento que los docentes, hagamos retrospectiva de la praxis pedagógica y observemos en que estamos fallando, a fin de mirar con otro prisma dicha praxis y así perfilarnos como los seres que somos, capaces de construir un proceso educativo, con categorías propias que resalten el amor como valor de la condición intrínseca del humano y lograr despertar en el estudiante el deseo de aprender

Los docentes cuentan también con una fuerza transformadora, que lo lleva a buscar nuevos caminos, nuevas realidades. Esta fuerza transformadora, desde el lenguaje hace que se abran espacios de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos. Estas fuerzas se encuentran condicionadas por lo que Echeverría (2005) ha denominado dos fenómenos dentro de las personas: las emociones y los estados de ánimos. Los ciudadanos de este país, llamase docente, discente, padre, madre, hermano, vecino, amigo son una complejidad discursiva impregnada de emociones y estados de ánimo por las distintas formas de percibir el mundo. Diversas significaciones que hoy hace necesario validar y consensuar desde cualquier ámbito, pero siempre con un sentido de encuentro para lograr un país donde haya cabida para todos, respetando y aceptando al otro como un legítimo otro, asumiendo el decir de Maturana (2005).

Es necesario visionar y accionar el proceso educativo como una red de conversaciones, que genere cambios profundos que toquen la sensibilidad de lo humano desde el amor, para repensar el papel que como actores de este proceso de transformación educativa nos corresponde asumir. Asumimos como integrantes de una universidad edificadora de docentes y ejecutores de políticas educativas emanadas por el Estado venezolano, que urgimos reorientar la formación de las nuevas generaciones de docentes y ciudadanos de este país, en el cual el Ministerio de Educación tiene la trascendente tarea de acoplar y consensuar con todos los sectores bajo la

responsabilidad que sustenta este compromiso de transformación social. Es necesario redefinir la relación del Sistema Educativo con la comunidad organizada, con los sectores productivos y particularmente con las instituciones socializadoras como la familia, los medios de comunicación y la iglesia.

Todo ser humano es una construcción social. Los hechos sociales son la suma de las acciones individuales, por lo tanto, se debe observar e interpretar no sólo el comportamiento objetivo de la persona, sino también las acciones, las actitudes, los valores y las motivaciones de la gente para establecer su verdadero significado.

*Ya tenemos los convidados reunidos en casa de Agatón;
sólo Sócrates se hace esperar*
Aristodemo

Referencias

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2017): *Institucionalidad democrática, Estado de derecho y derechos humanos en Venezuela. Informe de País*.
<http://www.oas.org/es/cidh>.
- Echeverría, R (2005). *Ontología del Lenguaje*. (7° ed.). Chile. Granica S.A
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. México. Siglo XXI.
- Juárez P., Z. (2020). El síndrome de burnout en el personal docente y la pedagogía del amor. *Revista EDUCARE UPEL IPB*. 24 (1), 134-152. <https://orcid.org/0000-0002-4136-130X>
- Le Bretón, J.M. (1985). *La Sociología del cuerpo*. (1° Ed). Buenos Aires. Nueva visión.
- ONU/CEPAL (2019). *La agenda 2030. Objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155>
- Maturana, H. (1998). *El sentido de lo humano*. Dolmen
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. (10 ed.) Dolmen.
- Maturana, H. (2005). *Transformación en la Convivencia*. Dolmen
- Morín, E (2009). *Ética y Globalización*. Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. www.iadb.org/ética
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones Nueva Visión.
- Piña de V, E (2012). Aprender en el Vivir. *Revista EDUCARE UPEL IPB* 16 (2)
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/190/>

- Perdomo, Y. (2018). *Ser en Convivencia con Otros: Homoneidad, Alteridad preeminente de ser en otro*. Barquisimeto, FONDEIN, UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0003>.
- Pérez E, A. (2008). *Educación es enseñar a Amar*. Caracas. San Pablo.
- Reyes, A. (2012). *Teoría de la recreación: Claves para su resignificación* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín. Maturín, Venezuela.
- Trigo, E. (2002). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.
- Uribe, R. (2018). *Cómo recuperar el espíritu de la esperanza en la Venezuela actual*. <https://talcualdigital.com/como-recuperar-el-espíritu-de-la-esperanza-en-la-venezuela>

Piña de V., Esperanza

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente investigadora Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Barquisimeto, donde coordiné los Programas de Investigación y Postgrado. Facilitadora en Doctorado en Educación y Ciencias de la Motricidad Humana. Integrante del Centro de Investigación "Contexto y Praxis Socioeducativa" (CICPSE). Autora del Libro "La praxis pedagógica de los docentes formadores de formadores. Sentido y Significados

Paradas F., Maribel

Doctoranda del Programa en Ciencias de la Motricidad Humana. Docente investigadora Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Profesora en Educación Integral. Especialista en Integración de personas con Discapacidad a la Escuela Común. Facilitadora del Post-Grado de Médicos residentes de Pediatría y Puericultura. Actualmente Directora de la Unidad Educativa "Indio Manaure."

AUTORES COLABORADORES

Adilia Flores
Alejandro J. Campos O.
Ana C. Reyes
Ana Y. Alvarado
Any S. Montero S.
Betsi Fernández
Caritza León
Carmen T. Hernández G.
Doris M. Colina S.
Doris Pérez.
Emilia Carucí L.
Esequiel L. Rojas T.
Esperanza Piña de V.
Evangelina Pérez C.
Francia Becerra
Gladys M. Márquez R.
Irma C. Morantes C.
Karla M. Flores
Libia M. Alvis B.
Manuel A. Ramírez M.
María Vásquez
Maribel F. Paradas
Nellys M. Castillo R.
Norcelly Y. Carruyo D.
Olmery T. Mascareño J.
Orlando E. Hernández O.
Roberto C. Ontiveros C.
Tomás A. Pérez H.
Yan C. Ureña V.
Yarinés del C. Perdomo de P.
Ysalisky N. Páez V.



PUBLICACIÓN FINANCIADA Y EDITADA POR:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES

